



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

DANIEL SOARES DANTAS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E
POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO**

João Pessoa/PB
2024

DANIEL SOARES DANTAS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E
POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), Área de concentração Teoria e Análise Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientador: Camilo Rosa Silva

João Pessoa/PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D192e Dantas, Daniel Soares.

Ensino-aprendizagem de gramática : entre crenças e possibilidades à luz do funcionalismo linguístico / Daniel Soares Dantas. - João Pessoa, 2024.
287 f. : il.

Orientação: Camilo Rosa Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Gramática - Ensino. 2. Funcionalismo linguístico - Resignificação. 3. Crenças docentes. 4. Educação Básica. I. Silva, Camilo Rosa. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'36(043)

DANIEL SOARES DANTAS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E
POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO**

Tese de Doutorado, submetida à banca examinadora, para obtenção do título de Doutor em
Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UEPB)

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Camilo Rosa Silva (ORIENTADOR - UFPB - PROLING)



Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello (EXAMINADORA - UFPB - PPGLE)



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (EXAMINADOR - UFPB - PROLING)



Prof. Dr. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (EXAMINADORA - UFPB - PROLING)



Prof. Dr. Anderson Monteiro Andrade (EXAMINADOR - UFCG)

Prof. Dr. Cléber Ataíde (SUPLENTE - UFPE)

Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos (SUPLENTE - UEPB)

**João Pessoa/PB
2024**

RESUMO

A pesquisa explora as crenças dos professores da Educação Básica sobre o ensino de gramática e como essas influenciam suas práticas pedagógicas. Destaca-se o papel central do professor na condução do processo educacional e na qualidade da aprendizagem dos estudantes. O estudo tem como objetivo principal compreender as crenças dos professores sobre o ensino de gramática e analisar como essas crenças moldam suas práticas. Além disso, propõe-se a elaboração e implementação de um minicurso interventivo para ressignificar essas práticas à luz do Funcionalismo linguístico, com a avaliação do impacto dessa intervenção como objetivo essencial da pesquisa. A introdução enfatiza a importância da pesquisa científica como agente transformador da realidade. Delineia-se o objeto de estudo através da intersecção das palavras “crenças”, “ensino de gramática”, “Funcionalismo” e “professor”, além de apresentar dados de um questionário aplicado a docentes da Educação Básica para ressaltar a relevância do tema antes de prosseguir para o minicurso. No Capítulo II, abordam-se as definições de crenças relacionadas ao ensino de língua e sua conexão com o ensino de gramática, juntamente com as principais concepções de gramática presentes nos materiais didáticos e nas diretrizes nacionais, como os PCN (1998) e a BNCC (2018). O Capítulo III discute a concepção do Funcionalismo de orientação norte-americana sobre linguagem, língua e ensino de gramática, revisando conceitos como sintaxe, semântica e pragmática, e explorando o princípio da iconicidade, tanto na teoria original quanto nas interpretações de pesquisadores brasileiros. No Capítulo IV, os participantes da formação são caracterizados, com foco nas crenças reveladas durante o processo. Descreve-se o planejamento e a mediação da formação, desde a seleção dos materiais até a avaliação final, oferecendo uma avaliação das experiências vividas nos encontros. O Capítulo V analisa as crenças dos professores da Educação Básica à luz dos conceitos estudados e da teoria Funcionalista. Diferentemente do capítulo anterior, que explora o aspecto pedagógico da formação, este capítulo destaca o conteúdo das crenças e sua relação com a pergunta central da pesquisa, apresentando os resultados obtidos. No Capítulo VI, analisam-se as sequências didáticas produzidas pelos participantes do minicurso. Discute-se como essas sequências refletem as crenças dos professores e como o conhecimento do Funcionalismo Linguístico influencia a abordagem do ensino de gramática em situações práticas. A pesquisa adota uma metodologia em quatro etapas: revisão da literatura, realização de um minicurso interventivo, análise pós-minicurso com base em etnografia escolar, e utilização de métodos qualitativos e quantitativos para compreender as crenças dos professores sobre o ensino de gramática na Educação Básica. Conclui-se que as crenças pessoais dos docentes exercem uma influência significativa na prática pedagógica, muitas vezes moldando suas abordagens ao ensino de gramática, mesmo diante de conhecimentos teóricos e diretrizes educacionais. Essas crenças podem atuar como limitadores quando se afastam de teorias como o Funcionalismo Linguístico, que promove uma abordagem contextualizada e funcional para o ensino da gramática.

Palavras-chave: crenças docentes; ensino de gramática; Funcionalismo linguístico; ressignificação; Educação Básica.

ABSTRACT

The research explores the beliefs of Basic Education teachers about grammar teaching and how these beliefs influence their pedagogical practices. It highlights the central role of the teacher in conducting the educational process and the quality of student learning. The main objective of the study is to understand teachers' beliefs about grammar teaching and analyze how these beliefs shape their practices. Additionally, it proposes the development and implementation of an intervention mini-course to reshape these practices in light of linguistic Functionalism, with the evaluation of the impact of this intervention as an essential goal of the research. The introduction emphasizes the importance of scientific research as a transformative agent of reality. The study's object is delineated through the intersection of the words "beliefs," "grammar teaching," "Functionalism," and "teacher," alongside presenting data from a questionnaire applied to Basic Education teachers to highlight the relevance of the topic before proceeding to the mini-course. In Chapter II, definitions of beliefs related to language teaching and their connection to grammar teaching are addressed, along with the main conceptions of grammar present in teaching materials and national guidelines such as the PCN (1998) and the BNCC (2018). Chapter III discusses the American-oriented Functionalism conception of language, linguistics, and grammar teaching, reviewing concepts such as syntax, semantics, and pragmatics, and exploring the principle of iconicity, both in the original theory and in the interpretations of Brazilian researchers. In Chapter IV, the training participants are characterized, focusing on the beliefs revealed during the process. The planning and mediation of the training are described, from the selection of materials to the final evaluation, offering an assessment of the experiences during the meetings. Chapter V analyzes the beliefs of Basic Education teachers in light of the studied concepts and Functionalist theory. Unlike the previous chapter, which explores the pedagogical aspect of the training, this chapter highlights the content of the beliefs and their relation to the central research question, presenting the obtained results. In Chapter VI, the didactic sequences produced by the mini-course participants are analyzed. It discusses how these sequences reflect the teachers' beliefs and how the knowledge of Linguistic Functionalism influences the approach to grammar teaching in practical situations. The research adopts a four-stage methodology: literature review, conducting an intervention mini-course, post-mini-course analysis based on school ethnography, and the use of qualitative and quantitative methods to understand teachers' beliefs about grammar teaching in Basic Education. It concludes that teachers' personal beliefs significantly influence pedagogical practice, often shaping their approaches to grammar teaching even in the face of theoretical knowledge and educational guidelines. These beliefs can act as limiters when they deviate from theories such as Linguistic Functionalism, which promotes a contextualized and functional approach to grammar teaching.

Keywords: teacher beliefs; grammar teaching; Linguistic Functionalism; reframing; Basic Education.

RESUMEN

La investigación explora las creencias de los profesores de Educación Básica sobre la enseñanza de la gramática y cómo estas influyen en sus prácticas pedagógicas. Se destaca el papel central del profesor en la conducción del proceso educativo y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. El estudio tiene como objetivo principal comprender las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la gramática y analizar cómo estas creencias moldean sus prácticas. Además, se propone la elaboración e implementación de un minicurso de intervención para resignificar estas prácticas a la luz del Funcionalismo lingüístico, con la evaluación del impacto de esta intervención como objetivo esencial de la investigación. La introducción enfatiza la importancia de la investigación científica como agente transformador de la realidad. Se delinea el objeto de estudio a través de la intersección de las palabras “creencias”, “enseñanza de gramática”, “Funcionalismo” y “profesor”, además de presentar datos de un cuestionario aplicado a docentes de Educación Básica para resaltar la relevancia del tema antes de proceder al minicurso. En el Capítulo II, se abordan las definiciones de creencias relacionadas con la enseñanza del idioma y su conexión con la enseñanza de la gramática, junto con las principales concepciones de gramática presentes en los materiales didácticos y en las directrices nacionales, como los PCN (1998) y la BNCC (2018). El Capítulo III discute la concepción del Funcionalismo de orientación norteamericana sobre el lenguaje, la lengua y la enseñanza de la gramática, revisando conceptos como sintaxis, semántica y pragmática, y explorando el principio de iconicidad, tanto en la teoría original como en las interpretaciones de investigadores brasileños. En el Capítulo IV, se caracterizan los participantes de la formación, con foco en las creencias reveladas durante el proceso. Se describe la planificación y la mediación de la formación, desde la selección de los materiales hasta la evaluación final, ofreciendo una evaluación de las experiencias vividas en los encuentros. El Capítulo V analiza las creencias de los profesores de Educación Básica a la luz de los conceptos estudiados y de la teoría Funcionalista. A diferencia del capítulo anterior, que explora el aspecto pedagógico de la formación, este capítulo destaca el contenido de las creencias y su relación con la pregunta central de la investigación, presentando los resultados obtenidos. En el Capítulo VI, se analizan las secuencias didácticas producidas por los participantes del minicurso. Se discute cómo estas secuencias reflejan las creencias de los profesores y cómo el conocimiento del Funcionalismo Lingüístico influye en el enfoque de la enseñanza de la gramática en situaciones prácticas. La investigación adopta una metodología en cuatro etapas: revisión de la literatura, realización de un minicurso de intervención, análisis post-minicurso basado en la etnografía escolar, y utilización de métodos cualitativos y cuantitativos para comprender las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la gramática en la Educación Básica. Se concluye que las creencias personales de los docentes ejercen una influencia significativa en la práctica pedagógica, a menudo moldeando sus enfoques en la enseñanza de la gramática, incluso ante el conocimiento teórico y las directrices educativas. Estas creencias pueden actuar como limitadores cuando se alejan de teorías como el Funcionalismo Lingüístico, que promueve un enfoque contextualizado y funcional para la enseñanza de la gramática.

Palabras clave: creencias docentes, enseñanza de la gramática, Funcionalismo Lingüístico, replanteamiento, Educación Básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nosso objeto de pesquisa	13
Figura 2 – Níveis de ensino	17
Figura 3 – Roteiro didático em aulas de gramática	17
Figura 4 – Relação Português e aprovados em concursos	19
Figura 5 – Avanço por competência Desafio Nota Mil 2021	21
Figura 6 – Escola de Atenas	25
Figura 7 – <i>Design</i> da pesquisa	40
Figura 8 – Representação da estrutura das crença centrais e periféricas	55
Figura 9 – Sobre a gramática e sua complexidade	65
Figura 10 – Crenças e estágio supervisionado	76
Figura 11 – Concepções de gramática	86
Figura 12 – Subprincípio da quantidade – exemplo 1	103
Figura 13 - Subprincípio da integração – exemplo 1	104
Figura 14 - Subprincípio da integração – exemplo 2	115
Figura 15 - Subprincípio da ordenação sequencial: topicalidade – exemplo 1	106
Figura 16 - Subprincípio da ordenação sequencial - exemplo 2	109
Figura 17 - Subprincípio da ordenação sequencial: linearidade – exemplo 3	113
Figura 18 – Subdivisão do rema	123
Figura 19 - Justaposição	125
Figura 20 – Análise linguística e Funcionalismo	131
Figura 21 – Motivos para uma possível desistência	150
Figura 22 – Tempo de serviço dos professores	164
Figura 23 – Conhecimento da abordagem funcionalista no ensino de Gramática	177
Figura 24 – Esquema de sequência didática	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Discrepância entre aulas e desempenho	22
Quadro 2 – “Com a palavra, os autores”	29
Quadro 3 – Crenças: um objeto transdisciplinar	50
Quadro 4 – Conceito de crenças	52
Quadro 5 – Abordagens para investigação de crenças	62
Quadro 6 – Justificativas dos docentes	66
Quadro 7 – Conceito de gramática sob a ótica dos estudantes	68
Quadro 8 – Saberes de Tardif associados aos estudantes de Letras	74
Quadro 9 – Resumo dos paradigmas Formal e Funcional	91
Quadro 10 – O Funcionalismo dos funcionalistas	92
Quadro 11– Notícias sobre a gravidez de Cláudia Raia	107
Quadro 12 – Recortes de introduções de redações do Enem	122
Quadro 13 – O objeto de ensino de Língua Portuguesa	132
Quadro 14 – Habilidades da BNCC em diálogo com o Funcionalismo	134
Quadro 15 – Abordagens para investigação de crenças aplicadas ao percurso formativo	143
Quadro 16 – Princípios éticos	146
Quadro 17 – Categorização das principais dificuldades no ensino de Língua Portuguesa ...	168
Quadro 18 – Ensino de gramática e prática de Análise linguística	176
Quadro 19 – Recortes da atividade 2	198
Quadro 20 – Recortes da atividade 3	201

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
Apresentação do objeto de investigação	12
A pesquisa como espaço oportuno para a expressão de uma visão teórica	25
Questão delimitada e hipóteses da pesquisa	33
O paradigma de uma pesquisa socialmente engajada	36
Objetivos da pesquisa	38
O caminho da pesquisa	40
Apresentação dos capítulos	45
2 CRENÇAS, CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	47
2.1 Crenças: definições, transdisciplinaridade e importância para a pesquisa.....	47
2.1.1 Reflexões preliminares na Educação Básica.....	64
2.2 A Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa: investigando os bastidores	70
2.3 Concepções, crenças e abordagens de gramática no espaço escolar	81
2.3.1 Construindo a relação crenças-concepções.....	82
3 FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO: TEORIA EM DIÁLOGO COM O ENSINO ...	87
3.1 O Funcionalismo linguístico: nosso guia teórico	87
3.1.1 Iconicidade	96
3.2 O princípio da Iconicidade: questões teóricas.....	99
3.3 A Iconicidade em favor do texto: um diálogo com a Linguística textual.....	117
3.4 Análise linguística: possibilidade para uma abordagem “mais” funcionalista? ...	127
4 O CONTATO COM OS PROFESSORES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	139
4.1 Das razões para investir em um processo formativo para docentes da Educação Básica	140
4.2 A organização do percurso formativo	144
4.3 O perfil dos participantes	147
4.4 A Linha pedagógica da formação	155
4.5 Instrumentos de coleta e geração de crenças/dados.....	159
5 CRENÇAS REVELADAS, DISCUTIDAS E RESSIGNIFICADAS: ANÁLISE DOS DADOS – PARTE 1	164
5.1 O formulário de inscrição: uma análise	164
5.2 O chat ao vivo: a espontaneidade revelada nos encontros	184
5.2.1 Bloco 1: reflexões sobre o cenário do ensino de Língua Portuguesa	185

5.2.2 Bloco 2: percepções sobre o ensino de Gramática.....	187
5.2.3 Bloco 3: marcas de trabalho com a gramática na perspectiva da Análise linguística e do uso.....	189
5.3 O formulário de frequência: promovendo uma autorreflexão	191
5.3.1 Bloco 1: noções e conceitos de Funcionalismo linguístico	192
5.3.2 Bloco 2: desafios a ideias anteriores	193
5.3.3 Bloco 3: novas percepções para a prática docente.....	193
5.3.4 Bloco 4: importância de uma prática contextualizada	195
5.4 Atividades de intervenção em sala de aula: ensaiando a abordagem funcionalista	195
5.4.1 Atividade e registro nº1: Análise linguística ou Gramática?	196
5.4.2 Atividade e registro nº2: uma aula funcionalista	199
5.4.3 Atividade e registro nº3: prática de análise linguística a partir do texto do aluno.....	201
6 CRENÇAS REVELADAS, DISCUTIDAS E RESSIGNIFICADAS: ANÁLISE DOS DADOS – PARTE 2	204
6.1 A sequência didática como procedimento para aulas de análise linguística	204
6.2 A produção dos professores	210
6.2.1 1ª sequência didática: Receita culinária	211
6.2.2 2ª sequência didática: <i>Playlist</i> comentada	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	249
ANEXOS	278

INTRODUÇÃO

Apresentação do objeto de investigação

O professor em cena, mais especificamente suas crenças, é o objeto de investigação, também, desta pesquisa. Sim! É certo, pois, que já existem muitas experiências acadêmicas em torno da performance didático-pedagógica do professor em sala de aula. Porém, o tema, apesar de muito debatido, continua inesgotável. Isso porque acreditamos que toda grande mudança acontece, na educação, quando o professor é colocado no centro da discussão, pois tudo o que se planeja para a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes chega à sala de aula pela prática docente. É o professor quem conduz as situações de ensino. É ele quem medeia as ações voltadas ao cumprimento dos objetivos pensados para os diferentes objetos de conhecimento que devem ser ensinados na escola.

Sobre essa questão, nos debruçaremos a entender quais crenças permeiam o universo escolar da Educação Básica, no tocante ao ensino de gramática¹, reveladas em falas e em práticas do professor. Essa compreensão inicial é necessária, porque pretendemos fazer deste percurso investigativo uma propositura para a melhoria desse ensino, nessa etapa escolar. Assim, crenças, ensino de gramática e ressignificação constituem o tripé que sustentará nossa produção.

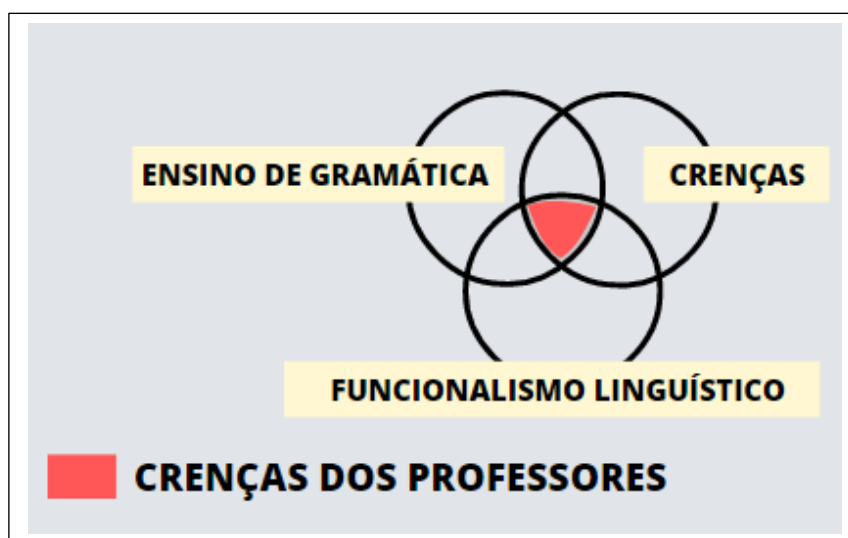
Com relação a essa necessidade de propor algo com vistas à melhoria de uma problemática detectada, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) relembra que “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Considerando essa afirmação, assumindo o papel de professor pesquisador, acreditamos que a formação docente é um momento oportuno para a reflexão sobre a prática, seja por meio da leitura de um produto como esta tese, seja por uma vivência sistematizada a partir dos estudos que conduziram tal elaboração.

¹ Ao longo de nossas discussões, perceberemos uma flutuação na utilização das palavras "Gramática" com G maiúsculo e "gramática" com g minúsculo. Essa variação ocorre devido à diversidade de significados atribuídos a cada uma delas. Quando empregamos "Gramática", com G maiúsculo, estamos nos referindo à disciplina acadêmica ou estudos linguísticos que investigam as regras e estruturas da linguagem de maneira formalizada. Este termo também pode ser associado a um conjunto de normas prescritivas ou descritivas que regulam o uso da língua. Por outro lado, "gramática" com g minúsculo abarca uma perspectiva mais ampla, englobando não apenas as normas linguísticas, mas também os padrões de uso e as habilidades linguísticas dos falantes de uma determinada língua. Nesse sentido, "gramática" com g minúsculo refere-se tanto ao conhecimento implícito dos falantes sobre a língua quanto à análise das estruturas linguísticas em seu contexto de uso.

Em outras palavras, nosso objetivo é proporcionar um momento formativo (minicurso) focado em uma das palavras-chave desta pesquisa: ressignificação. Este momento convidará os docentes a participarem de um percurso formativo que abordará as crenças subjacentes às práticas em sala de aula, as quais influenciam a adoção de determinadas concepções de língua e gramática. Conforme expresso por Leffa (2006, p. 335), a formação continuada busca uma reflexão sobre as razões que fundamentam as ações do professor, incluindo um embasamento teórico. Nesse sentido, a proposta de ampliar a produção escrita da tese para uma vivência didática pode ser uma oportunidade para identificar as crenças dos professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática, tema que está no cerne do mencionado tripé desta investigação.

De forma pretensamente didática, elaboramos a seguinte imagem para a apresentação do nosso objeto de estudo:

Figura 1 – Nosso objeto de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Antes de detalharmos cada um dos termos citados, vale lembrar que a ordem dos fatores não hierarquiza o grau de importância. Como se pode notar na própria imagem, os círculos estão em estado de intersecção, ou seja, a discussão presente em um tópico relaciona-se, intimamente, com os demais. Nessa representação, destacamos no centro o professor como informante participativo, cujo fenômeno de análise são suas crenças. Aquele que conduz as situações didáticas, no que diz respeito ao ensino de gramática na escola, orientado por uma ou outra concepção de linguagem (Travaglia, 2009), ainda que tal concepção, atrelada a fortes

bases teóricas dos estudos linguísticos, possa ser transformada pelas suas crenças, objeto de nosso interesse por consistir em elemento importante, direcionador da prática docente.

Assim, relacionando os termos da imagem, o ensino de “gramática na escola”, conforme constatado em estudos que tratam do ensino de línguas e do processo de ensino-aprendizagem no geral, de alguma forma reflete aquilo que o professor acredita ser o mais adequado. Essa construção, socialmente adquirida, é chamada de “crenças” (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, 2010; Silva, 2004; Lima, 2005; Porto, 2003; Antunes, 2007). Dessa forma, apresentamos o “Funcionalismo linguístico”, perspectiva teórica segundo a qual as formas da língua são determinadas pelas situações comunicativas (Givón, 1995), como o nosso lugar de fala dentro dos estudos linguísticos. Essa abordagem linguística pode adentrar nas reflexões sobre o tratamento didático dado à Língua portuguesa na Educação Básica por oportunizar reflexões que não são contempladas em abordagens formalistas (sem invalidar as contribuições que este polo pode trazer ao ensino de LP).

Nessa contextura, na obra *Muito Além da Gramática*, Antunes (2007) afirma que existem “pedras no meio do caminho” das aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, com as atuais demandas sociais e com os avanços dos estudos e reflexões, o tratamento didático dado ao eixo Gramática/Análise linguística precisa ser ressignificado² para favorecer uma aprendizagem articulada com o cenário atual e, sobretudo, concatenada aos interesses dos estudantes, sujeitos para os quais as habilidades de aprendizagem devem ser pensadas.

Percebemos, pela observação na vivência e em leituras já mencionadas, que algumas crenças de docentes sobre o ensino de gramática – opiniões formadas por convicção, por experiência ou por embasamento em alguma concepção gramatical – refletem nas suas práticas.

Nesse âmbito, está posto um primeiro desafio: compreender e interpretar, a partir de dados e de resultados objetivamente sistematizados, crenças sobre ensino de gramática como fator determinante para a compreensão da língua. Vale lembrar que isso não é uma generalização, mas um alerta para a necessidade de abordarmos a questão posta.

Essa discussão tem ganhado reforço com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018), documento norteador que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes na Educação Básica, com vistas a sanar desigualdades no que diz respeito à aquisição de habilidades e competências provenientes dos objetos de estudo

² Nesse contexto, a palavra *ressignificar* está associada à mudança metodológica, isto é, à necessidade de um novo tratamento didático dado ao ensino de gramática na escola. Ainda, pode relacionar-se às nossas próprias crenças sobre o que vem a ser mudança no tratamento didático dado à gramática, que será amplamente discutida ao longo desta tese.

nas diferentes áreas do conhecimento. Na Língua Portuguesa, especificamente, o documento sugere um trabalho com a gramática no funcionamento da linguagem, isto é, não é demarcada como um objeto de atenção isolado, uma vez que, na construção e desenvolvimento linguístico há uma certa interpenetração de práticas diversas, embora ainda haja uma separação entre conhecimentos linguísticos e gramaticais que, aparentemente reforçaria uma associação direta entre gramática e normatividade.

Nessa perspectiva, “ensinar”³ gramática, de acordo com a BNCC, é refletir sobre as formas em uso para que sejam compreendidas em seu funcionamento.

Dessa maneira, a escolha do objeto de pesquisa “*Crenças de professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática*” se justifica em razão da observação de que a gramática é um sistema estrutural flexível, atrelado às necessidades comunicativas, e que, por esse motivo, as metodologias de ensino baseadas em uma aparente perspectiva científica (formalista ou funcionalista), como centro do trabalho na Educação Básica, precisam ser reformuladas para gerar aprendizagens comprometidas com a competência comunicativa do sujeito. Além disso, as situações reais de comunicação acontecem de forma dinâmica, o que motiva, ainda mais, a escolha pela abordagem funcionalista como ponto de partida para se repensar o tratamento didático da Língua Portuguesa.

Com base nas experiências relatadas, especialmente no estudo de Neves (2021), percebe-se que, na Educação Básica, no ensino de Língua Portuguesa, há uma ausência de abordagem científica para o ensino de gramática. A tradicional, que se concentra na metalinguagem, adota uma perspectiva formalista. O que parece estar em questão é a necessidade de adotar um olhar científico em relação à gramática na escola, em vez de uma abordagem dogmática, como tem sido historicamente. Nesse sentido, a perspectiva funcionalista é, provavelmente, mais produtiva, dadas as razões apresentadas.

Sendo assim, debruçarmo-nos sobre essa teoria proporcionará a construção de um direcionamento que, por sua vez, poderá potencializar o trabalho com a Língua Portuguesa na Educação Básica e favorecer a reelaboração de crenças arraigadas sobre o ato de ensinar gramática.

Nesse ponto, queremos lembrar que a escolha pelo Funcionalismo não descredibiliza outras correntes teóricas. Trata-se da demarcação de um lugar de fala para tecer considerações acerca de como essa teoria pode adentrar, primeiramente na formação de docentes da Educação

³ O uso do recurso gráfico aspas é justificado pela ideia apresentada neste texto, ou seja, o “ensino” de gramática é ressignificado para a “reflexão”, uma vez que estamos tratando esse eixo das aulas de Língua Portuguesa como algo já intimamente relacionado às práticas de uso dos estudantes.

Básica e, depois, nas aulas de Língua Portuguesa para uma abordagem da gramática que conduza o aluno à reflexão.

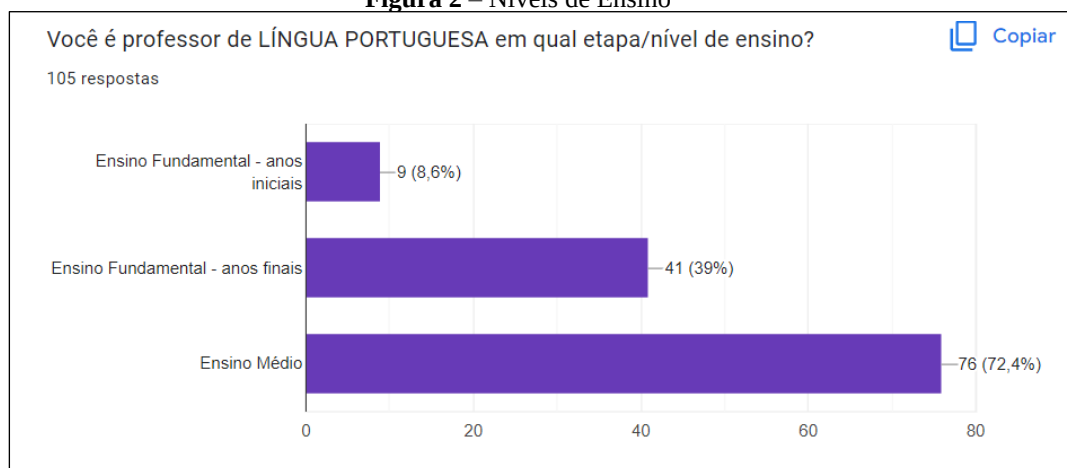
Ao pensarmos nessas discussões e reflexões iniciais, elaboramos um questionário no Google *Forms* com o intuito de ratificar, já aqui na introdução do trabalho, o porquê de entrelaçarmos os termos “ensino de gramática”, “crenças”, “funcionalismo linguístico” e “professor”, na figura (2). É importante afirmar que, apesar de não fazer parte do estudo de campo, propriamente dito, que renderá discussões e análises, conduzimos esta pesquisa, seguindo todos os protocolos determinados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba⁴. A nossa intenção, ao circular esse questionário via redes sociais (grupos de WhatsApp e Instagram), foi refletir, a partir de respostas autênticas dos próprios docentes da Educação Básica, a respeito de um panorama – ainda que não dê conta de ilustrar uma realidade nacional – a respeito do ensino de gramática.

Embora autores como Antunes (2003, 2018), Bechara (2010), Koch (2008), Possenti (1999), dentre outros, já tenham apresentado em suas produções essa realidade, optamos por, neste primeiro momento, credibilizar a nossa fala com um questionário elaborado e conduzido por nós. Posteriormente, nos últimos capítulos deste trabalho, apresentaremos todos os procedimentos de planejamento, condução e avaliação da pesquisa de campo que, de fato, constituirá a nossa investigação.

Quanto ao Google *Forms*, essa ferramenta de elaboração de questionários permite ao pesquisador o acompanhamento das respostas dos participantes reveladas, de forma sistemática, em gráficos e seus recursos imagéticos que facilitam a leitura acerca da questão levantada (Monteiro; Santos, 2019). Ainda, facilita a circulação em ambientes virtuais, uma vez que, por meio do *link* gerado para acesso ao questionário, o pesquisador pode distribuí-los, rapidamente, em diversas plataformas, o que garante a participação de informantes de diferentes lugares.

Como já dissemos, a ideia era colher impressões sobre o ensino de gramática, a partir de diferentes vivências, de forma macroestrutural, para justificarmos a escolha dessa temática, o envolvimento direto da figura docente como centro da figura mencionada. Com isso, o levantamento feito pelo Google *Forms* obteve resposta de 105 professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, distribuídos nos níveis Fundamental e Médio, tendo maioria neste último (73,7%) conforme imagem a seguir:

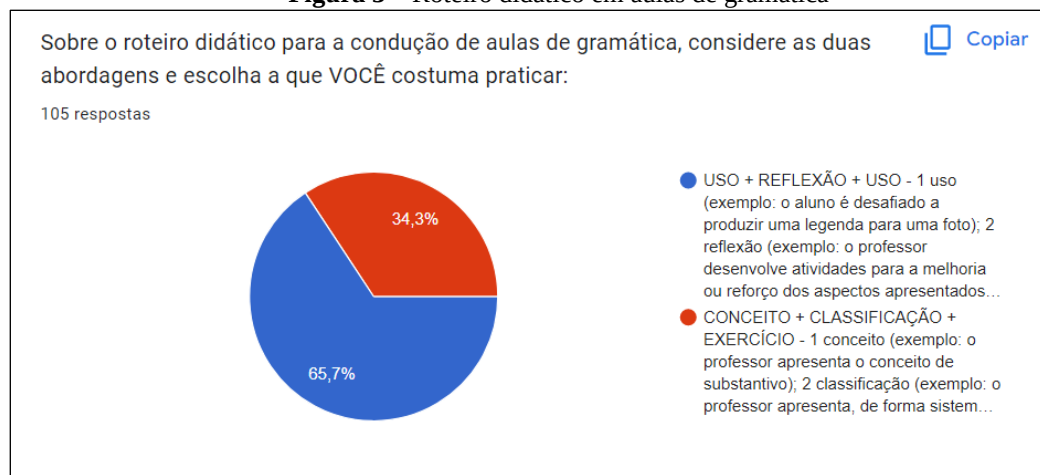
⁴ Ver modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível em: < <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/#> > Acesso em 01 de set. de 2022.

Figura 2 – Níveis de Ensino

Fonte: Elaborada pelo autor por captura de tela (2022).

O objetivo pretendido para esta pergunta inicial foi simplesmente verificar a quantidade de participantes da pesquisa por níveis de ensino e, também, lembrá-los do principal critério de participação: ser professor de Língua portuguesa na Educação Básica. Feito isso, o professor deveria informar, na segunda pergunta, o estado da Federação em que atua, o que nos revelou participação de docentes das cinco regiões brasileiras, ainda que o Nordeste, sobretudo a Paraíba, tenha tido um número mais expressivo de participação (84,8%).

Feita essa identificação inicial, os professores responderam ao conjunto de oito questões, sendo sete objetivas – marcação de lista suspensa ou resposta direta de “sim” e “não” – e uma discursiva. Tais itens investigativos tematizaram, basicamente, a relação entre as aulas de gramática na Educação Básica e os resultados em experiências como a prova do Exame Nacional do Ensino Médio e Concursos públicos. Dentre essas questões, uma delas oportunizou ao professor um momento de reflexão sobre a prática, isto é, sobre a forma como conduz o ensino de gramática em sala de aula:

Figura 3 – Roteiro didático em aulas de gramática

Fonte: Elaborada pelo autor por captura de tela (2022)

Como podemos perceber, a maioria dos docentes afirmou que em suas aulas para o trabalho com gramática priorizam a abordagem epilinguística, atrelada às operações que o sujeito faz sobre a linguagem em uma ação reflexiva. Dialogando com esse conceito, Geraldi (2002, p. 64) afirma que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática” e completa: “aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Pelas palavras do autor e depreendendo das noções de estudos em Antunes (2003, 2007), Franchi (1988), Travaglia (2009) e no que sugerem as diretrizes nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (1998) e a BNCC (2018), exemplificamos dois roteiros de uma aula envolvendo um tópico gramatical, em dois formatos: abordagem metalinguística e epilinguística, ainda que não tenhamos usado essas nomenclaturas.

Dessa forma, na abordagem epilinguística, os professores foram convidados a refletir sobre o seguinte esquema: “USO + REFLEXÃO + USO - 1 uso (exemplo: o aluno é desafiado a produzir uma legenda para uma foto); 2 reflexão (exemplo: o professor desenvolve atividades para a melhoria ou reforço dos aspectos apresentados na produção) e 3 uso (exemplo: o aluno é convidado, depois da capacitação durante as atividades, a produzir a legenda novamente”. Em contraste metodológico, na abordagem metalinguística, oferecemos a seguinte estrutura: “CONCEITO + CLASSIFICAÇÃO + EXERCÍCIO - 1 conceito (exemplo: o professor apresenta o conceito de substantivo); 2 classificação (exemplo: o professor apresenta, de forma sistematizada, uma tabela com os tipos de substantivo) e 3 exercícios (exemplo: os alunos são convidados a identificarem os substantivos em frases)”.

Ainda sobre a condução das aulas, em outro quesito, redirecionamos a reflexão das duas abordagens de ensino de gramática, questionando: “sobre o roteiro didático para a condução de aulas de gramática, considere as duas abordagens e escolha aquela que, na sua opinião e vivência, é MAIS RECORRENTE nas escolas”. Agora, o resultado foi inverso, ou seja, 55,4% dos docentes afirmaram que o ensino metalinguístico é mais costumeiro.

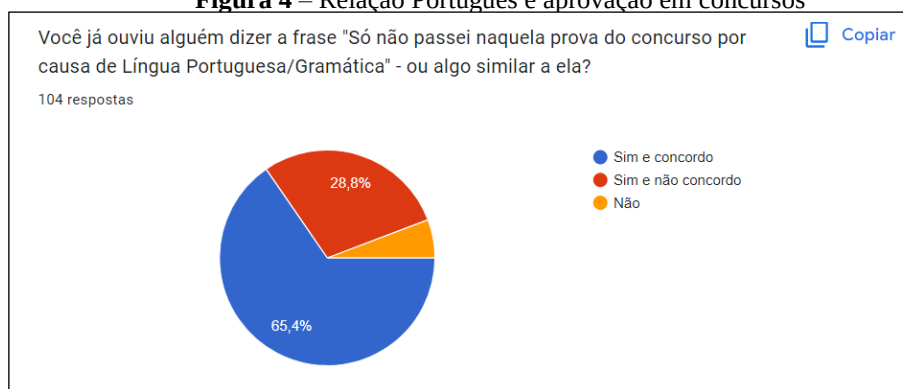
Vale lembrar que a ideia não é fazer uma comparação entre os dois quesitos do formulário, nem ressaltar/questionar qualquer contradição entre esses dois resultados para o mesmo questionamento (invertendo o olhar para si e para o outro, obviamente). Porém, se tivéssemos um volume maior de respostas, poderíamos sinalizar que há certa contradição no resultado das abordagens. Por ora, contentamo-nos com saber que a resposta ao segundo item ratifica o que autores como Neves (2021) e Antunes (2007) já afirmaram em suas obras a respeito de como se dá o ensino de gramática na escola, em boa parte das realidades.

Com o objetivo de colher dados quantitativos para embasar a última pergunta (apresentada mais adiante), foram elaborados alguns quesitos, baseados na vivência enquanto docentes e na leitura de diretrizes nacionais que circulam nas escolas⁵. Tais materiais listam, além de outras instruções, como devem ser distribuídas as aulas dos componentes curriculares. Dessa forma, apresentamos a seguinte pergunta: *“Você sabia que 2.800 é o total de horas/aulas de Língua Portuguesa que um estudante tem durante a Educação Básica, aproximadamente?”*. A modalização “aproximadamente” se justifica pela ausência da inserção da carga horária do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), o que aumenta, consideravelmente, o número apresentado. Sobre essa questão, 75,2% dos participantes confirmaram esse total de horas/aulas de Língua Portuguesa nessa etapa escolar.

Em outro quesito, intimamente relacionado ao anterior, 49,5% dos docentes afirmaram que lecionam entre cinco e seis aulas em cada turma. Os outros alternaram entre três, quatro e cinco aulas semanais, número bastante expressivo se compararmos com outros componentes curriculares cuja carga horária não passa de duas. Isso reforça que a quantidade de aulas, dentro de uma realidade possível, é consideravelmente satisfatória, ou seja, os estudantes têm contato com o componente Língua Portuguesa mais vezes na semana, o que permite a fluidez e a continuidade da abordagem de determinado objeto de conhecimento, não sendo rompida pela limitação de aulas semanais.

O próximo quesito foi elaborado a partir de uma fala que, embora não tenhamos sobre ela um respaldo bibliográfico para atestar certa generalização, é bastante recorrente:

Figura 4 – Relação Português e aprovação em concursos



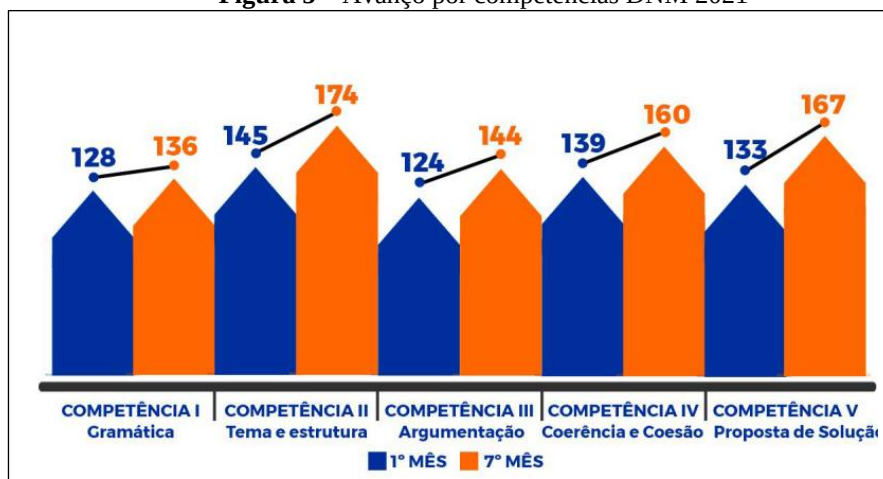
Fonte: Elaborada pelo autor por captura de tela (2022)

⁵ Como exemplo, veja as diretrizes da Rede Estadual de Educação da Paraíba, disponível em: < <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/diretrizes-operacionais-1> > Acesso em 10 de set. de 2022.

Acerca desse resultado, no qual a maioria dos participantes concordaram com a pergunta, buscamos, também, reportagens⁶ que versavam sobre a relação entre Língua portuguesa e aprovação (ou reprovação) em concursos públicos para justificar uma fala que, embora elaborada para esse questionário, pode ser considerada autêntica. De acordo com o *site* Brasília Capital (2014) e o *blog* Essencial Concursos (2019), Língua portuguesa “reprova” até 70% dos candidatos nesses certames. Similarmente, o *site* Educa Mais Brasil (2022) afirmou que, em uma pesquisa realizada com mais de 59 mil concorrentes a uma vaga de estágio e aprendizagem, 83,5% dos candidatos demonstraram conhecimento gramatical insuficiente. Para o *site* Escola Educação (2022), esse resultado é ainda mais preocupante, pois, segundo um estudo realizado pelo Núcleo Brasileiro de Estágio (Nube, 2022), que divulgou uma amostragem de 6,3 mil pessoas, 89% dos alunos do Ensino Médio atingiram resultado insuficiente em Língua portuguesa.

Por fim, para compor esse quadro numérico sobre a relação entre aulas de Língua portuguesa na Educação Básica e desempenho em certames posteriores a ela, 89,5% dos docentes concordaram que alunos do país inteiro não conseguem tirar nota máxima na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na maior parte em que as notas variam entre 960 e 980, por causa do baixo desempenho, revelado na escrita da redação, nos critérios da competência 1 (C1) “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” (INEP, 2022, p. 8). Com efeito, isso se confirma, por exemplo, quando observamos o gráfico divulgado no relatório de consolidação do Desafio Nota Mil DNM (2021) – programa regulamentado pelo Decreto nº 41.305, de 31 de maio de 2021, com o intuito de fortalecer as práticas de produção textual, sobretudo na etapa do Ensino Médio, no estado da Paraíba – que revelou o seguinte:

⁶ Links do conteúdo relacionado: (1) Educa Mais Brasil <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/erros-de-portugues-reprovam-835-de-estudantes-em-selecoes/>; (2) Sul Bahia News <https://www.sulbahianews.com.br/questoes-de-portugues-estao-entre-as-que-mais-reprovam-em-concursos/> ; (3) Essencial Concursos <https://essencialconcursos.com.br/voce-sabia-que-a-disciplina-de-lingua-portuguesa-e-responsavel-pela-reprovacao-de-ate-70-dos-candidatos-a-cargo-publico/> ; (3) Folha Uol <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce0205200411.htm> ; (4) G1 <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/portugues-reprova-379-dos-candidatos-a-estagio-diz-pesquisa.ghtml> ; (5) Escola Educação <https://escolaeducacao.com.br/erros-de-portugues-sao-principal-motivo-da-reprovacao-de-jovens-em-selecoes/> e (6) Brasília Capital <https://bsbcapital.com.br/a-importancia-da-lingua-portuguesa-em-concursos-publicos/> Acesso em: 10 ago. de 2022.

Figura 5 – Avanço por competências DNM 2021

Fonte: Elaborada pelo autor por captura de tela (2022)

O gráfico apresenta o desempenho dos estudantes, participantes do Programa, entre maio e novembro de 2021. Como podemos observar, a competência com menor evolução, do primeiro ao último mês, foi a C1 que, por sua vez, avalia aspectos distribuídos em dois grandes grupos: 1) estrutura sintática: truncamento de períodos; justaposição; excesso, ausência ou duplicação de elementos sintáticos e 2) desvios: convenções da escrita, a exemplo da acentuação e da ortografia; desvios gramaticais, como a regência e a concordância; escolha de registro, relativo ao grau de informalidade e à aproximação da oralidade; escolha vocabular, avaliando, principalmente, a imprecisão de escolhas lexicais.

Todos esses elementos são avaliados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, o que delimita a escolha da variedade socialmente prestigiada. Segundo Possenti (1996, p. 64), trata-se de um "conjunto de regras que devem ser seguidas". É importante notar que, conforme a definição de Possenti, o termo "padrão" refere-se mais especificamente às regras que devem ser seguidas, em vez de se referir à variedade linguística em si.

Esses resultados suscitam uma inquietação: se a gramática é estudada durante toda a vida escolar, por que esse é um dos principais entraves que distanciam candidatos do ENEM ou de concursos dos seus objetivos? Dessa forma, para captar hipóteses formuladas pelos professores para responder a essa pergunta, elaboramos o último item: *“Na sua opinião, qual o motivo da discrepância entre a quantidade de aulas de Língua Portuguesa e o baixo desempenho nos exemplos apresentados?”*. A partir das respostas dos docentes, fizemos um compilado com aquelas que, de certa forma, sintetizam as demais.

Quadro 1 – Discrepância entre aulas e desempenho

Fator motivador	Falas significativas dos docentes participantes da pesquisa
O sistema	1. “Cada vez mais a quantidade de aulas diminui, em especial no EM, para dar espaço às disciplinas da base diversificada. Isso colabora efetivamente para que o desempenho dos alunos baixe mais em virtude do pouco tempo para trabalhar os conteúdos em sala de aula.” 2. “Formação dos docentes, didática, infraestrutura escolar principalmente nas escolas públicas.” 3. “A nova organização do novo ensino médio tem prejudicado por demais as aulas de língua portuguesa.” 4. “No caso das escolas públicas, essas horas não são cumpridas, havendo casos de alunos com 6 meses ou mais sem aulas de determinada disciplina. Além disso, temos troca de professores sem justificativa, ausência de continuidade da forma de trabalho de um ano para outro, alunos com problemas de aprendizado não diagnosticado oficialmente e contextos familiares que impedem essa aprendizagem.” 5. “Más condições do ensino, provocadas pelas superlotações de salas; falta de recursos tecnológicos apropriados.” 6. “O sistema educacional brasileiro não colabora com o Professor. Nos falta mais liberdade pedagógica, nos falta recursos, matérias de qualidade, temos salários ruins e o maior problema de todos, a cultura de desinteresse dos estudantes.” 7. “Falta de investimento na educação por parte dos governantes do nosso país.”
O aluno	1. “Falta de atenção e interesse dos estudantes” 2. “Falta de interesse do alunado por de cara já odiar a disciplina por causa de leitura e escrita” 3. “Os alunos não estão mais preocupados com o estudo, só pensa em pesquisar no Google e ter tudo pronto.” 4. “O que os alunos trazem de leituras que, se caracteriza como pouca leitura ou nenhuma. Isso compromete as aprendizagens.” 5. “O desencanto dos alunos com a educação.”
A prática docente	1. “Metodologias que não despertam o interesse do aluno em conhecer algo que pra ele é chato, enfadonho e repetitivo e gramática prática não faz sentido de uso pra criança e as vezes até pra adolescente” 2. “Creio que seja a didática aplicada. A forma como o professor repassa os conteúdos.” 3. “O formato como, ainda, é comum trabalharmos a Língua Portuguesa” 4. “O ensino da Língua Portuguesa sem a reflexão de uso da mesma.” 5. “Muitos professores gastam muito tempo ensinando nomenclaturas e pouco trabalham a produção textual, incluindo a reflexão sobre a língua em situações reais.” 6. “É a falta de formação continuada dos professores desde as séries iniciais as finais. O professor precisa de formação, não é ensinar gramática conceitual e sim a reflexão da língua.” 7. “Aulas focadas numa abordagem metalinguística de forma artificial e descontextualizada, sem levar em consideração os usos da língua.” 8. “Planejamento, prática e reflexão”

Fonte: Elaborada pelo autor a partir das respostas no Google Forms (2022)

É incontestável a força que tem cada fala significativa desses três fatores motivadores. No entanto, nesta exposição, queremos apenas evidenciar que há muitas contradições na relação aulas de Língua portuguesa-desempenho. Dentre as falas, aqui distribuídas em grupos de acordo com as recorrências dos fatores, as que mais se sobressaíram foram aquelas relacionadas à prática docente, o que chama a nossa atenção para a necessidade de se repensar o tratamento didático dado ao ensino. Vale ressaltar que não queremos atribuir qualquer insucesso de

resultados avaliativos ao professor, até porque, como mostram essas falas selecionadas, existem outros coeficientes que influenciam no desempenho, não se pode negar. O que queremos evidenciar é que, em sala de aula, lugar onde a maior parte da mediação das aulas acontece, o professor é o principal responsável pelas situações de ensino e aprendizagem. Então, que decisões são tomadas nesse processo durante o trabalho com a Língua portuguesa? Certamente, atitudes envoltas em concepções e crenças.

A partir dessas falas e de tudo o que já dissemos até aqui, não se pode hesitar: existe um hiato entre a teoria e a prática! Nesse sentido, urge propor caminhos metodológicos, respaldados pela teoria, para proporcionar ao professor momentos de reflexão sobre a prática e mobilizar crenças a partir de movimentos relativos ao que o professor aprendeu, por intermédio da formação inicial e continuada, e aquilo que internalizou em contato com demais docentes e experiências na sala de aula que, de certa forma, exercem influência sobre a prática.

A essa altura, nosso leitor mais conservador, acostumado a uma estrutura na qual a apresentação de determinados resultados compõe capítulos vindouros, pode estar se perguntando “*Análise de dados em plena introdução!?*”. Aqui, é importante retomar o nosso objetivo ao lançarmos mão do questionário e apresentá-lo nesta primeira parte do texto. Trata-se de usá-lo como elemento credibilizador da nossa fala para justificar o entrelaçamento dos termos “ensino de gramática”, “crenças”, “funcionalismo linguístico” e “professor”, na figura 1.

Nessa ação, percebemos, assim como outros estudos já revelaram, que a questão não está para se ensinar ou não a gramática como disciplina escolar, mas, indo ao encontro de Neves (2021, p. 17), acreditamos que o “foco é o tratamento dado a gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto e se tem conseguido é geralmente de crítica e desolação”, tal qual revelou a fala dos participantes da pesquisa. Do mesmo modo, segundo Antunes (2017), não está em pauta o desmerecimento da gramática e sua exclusão por parte das ciências linguísticas. Para a autora, esse objeto é relevante e merece a nossa atenção, sobretudo no seu tratamento didático na Educação Básica.

Nesse cenário, acreditamos, por conjectura, que a formação inicial e continuada do professor exerce forte influência sobre a sua prática, podendo ser modificada, no chão da escola, pelas crenças que são desenvolvidas a partir do contato com outros docentes ou por outros fatores de construção e acomodação, os quais esperamos desvelar até o final desta pesquisa. Para tanto, assumiremos o Funcionalismo⁷ como estudo teórico da linguística para associar o

⁷ Haverá um subtópico para justificar o porquê do Funcionalismo neste trabalho.

ensino de gramática a uma possibilidade de reverter o seu tratamento didático, caracterizado por Neves (2021) e revelado em exames diversos como cenário desolador.

Vale lembrar que apenas o Funcionalismo não dá conta de resolver os problemas relacionados ao ensino de gramática. Não é nossa pretensão – seria até um risco – assumirmos que somente uma vertente teórica específica conseguiria propor um ensino mais reflexivo, capaz de tornar o aluno consciente nas suas escolhas linguísticas. Essa corrente teórica ajudará a fundamentar as reflexões sobre a língua e sobre a gramática, ou seja, enquanto tratamos de crenças, nossas próprias crenças sinalizaram o Funcionalismo como o lugar de fala que melhor nos representa, isso porque essa teoria considera um estudo produtivo da gramática em contextos de uso, isto é, fatores linguísticos e extralinguísticos são mobilizados nas situações de interação (Neves, 2021).

Queremos, com esta produção, defender a seguinte tese bifurcada: 1) as crenças que os professores da Educação Básica têm, sobre o ensino de Gramática, são reveladas em suas práticas; 2) Essas crenças, a depender do grau de limitação de abordagem da gramática (sob a ótica Funcionalista), têm contribuído para um ensino que não provoca reflexões sobre a língua em uso, elemento importante para o desenvolvimento do leitor crítico, tão almejada pelos objetivos que estruturam a Educação Básica.

Além disso, pretendemos levar o leitor, sobretudo o professor da Educação Básica, à reflexão de que o ensino de português precisa deixar de “ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos” (Possenti, 1996, p. 95). Por tudo isso, aquele esquema apresentado inicialmente (figura 1) revela o nosso objeto de estudo: as crenças dos professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática. O Funcionalismo entra em cena como teoria por constituir uma visão sobre o ensino de gramática que auxiliará no desvelamento do objeto de pesquisa já mencionado.

A respeito do termo crença, tão importante para esta pesquisa, adiantamos⁸ que, segundo Pajares (1992) e Barcelos (2004), trata-se das opiniões que norteiam as tomadas de decisão em sala de aula. Para os autores, de alguma forma, aquilo que consideramos mais adequado reverbera em nossas ações quando ensinamos. Nesse sentido, é importante investigar quais crenças permeiam o universo pedagógico, bem como suas origens para uma possível resignificação ou reafirmação, com vistas à melhoria da performance docente em sala de aula, sobretudo para a abordagem dos aspectos gramaticais.

⁸ Haverá um capítulo destinado à discussão sobre crenças.

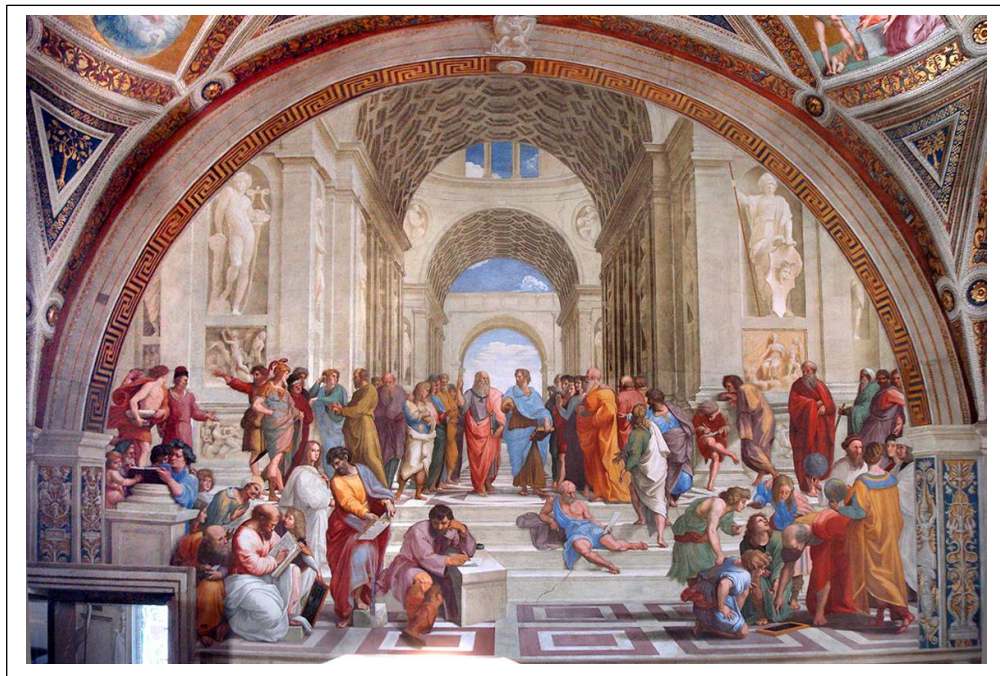
Nessa ideia de investigação de crenças, consideramos importante ir além do questionário elaborado para apresentar o nosso objeto de estudo. Só ele não dá conta de entender quais crenças – embora saibamos que elas são reveladas implicitamente – percorrem as falas docentes. Além disso “os questionários tornam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade [...] os participantes tendem a responder o que eles acham que seria adequado” (Barcelos, 2001, p. 78). Por acreditar nisso, um estudo de campo é a ação mais adequada para revelar tais crenças.

No próximo subtópico, veremos de que forma o Funcionalismo linguístico adentrou esse conjunto que forma o nosso objeto de estudo. A ideia será justificar o porquê dessa escolha dentre tantas teorias linguísticas que dialogam com o ensino de gramática.

A pesquisa como espaço oportuno para a expressão de uma visão teórica

Caro(a) leitor(a), nesta primeira parte da nossa jornada, você está sendo convidado a observar a seguinte imagem:

Figura 6 - Escola de Atenas - 'Scuola di Atene'



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas

A “Escola de Atenas”, do pintor Rafael Sanzio, primeira escola de que se tem conhecimento da Grécia Antiga, é uma das mais renomadas obras renascentistas do começo do século XVI. Pela sua extensão e quantidade de representações de personalidades da Filosofia,

existem muitas interpretações, fenômeno comum a todas as artes. No entanto, na tentativa de estabelecer uma relação da obra com a temática Pesquisa, destacamos alguns detalhes importantes: 1) ao centro da tela encontram-se, respectivamente, Platão e Aristóteles. Para o primeiro, apontando para cima, o plano das ideias é soberano. Para o segundo, apontando para baixo, a razão é mais importante; 2) compondo a imagem, existem outros filósofos antigos⁹. Os que estão à esquerda, assim como Platão, representam o plano das ideias, já os da direita, acompanhando Aristóteles, simbolizam uma visão empírica. Por ora, nos contentamos em chamar a atenção apenas para esses dois detalhes.

Ainda em relação aos filósofos que protagonizam o quadro, é importante perceber que ambos seguram livros, representação de conhecimento e de contraste filosófico entre os pensadores. Apesar das motivações individuais que suscitam formas distintas de pensar o mundo, o que está explícito é um ambiente democrático, que respeita as diferenças e sugere um espaço para a troca de ideias. Trata-se de um ensejo ao debate a respeito das diferentes teorias, legitimadas por áreas de conhecimento e correntes teóricas que delas se ramificam.

Nesse contexto, assim como na “Escola de Atenas”, queremos destacar a importância dos diferentes aportes teóricos para sustentar, evidenciar ou caracterizar um objeto de estudo. Em outras palavras, convidamos você, leitor(a), a relacionar a obra de Rafael Sanzio à ideia da não existência de uma teoria superior às demais, mas uma harmonia entre elas, no sentido de perceber pontos em comum e em contraste que, de certa forma, ajudam a eleger determinada visão teórica para guiar as falas e as práticas de um professor/pesquisador.

Assim como nos chamou atenção, na pintura, esse espaço marcado pela valorização das diferentes formas de pensar, pedimos licença para assumir visões teóricas, reveladas ao longo dos capítulos, para a credibilização desta experiência chamada pesquisa *em* e *para* a educação linguística. Falaremos sobre teoria e prática, uma vez que estes escritos revelam uma vivência sobre a investigação de crenças de professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática, com vistas a rompê-las ou ressignificá-las para a mediação do trabalho com o eixo Gramática, à luz dos postulados da Linguística Funcional de orientação norte-americana.

Repetimos: não queremos assumir a responsabilidade, nem tampouco é nossa pretensão alçar o Funcionalismo e as definições de crenças que serão vistas durante o trabalho como as visões ideais. Aqui, o que está em discussão é a necessidade de assumirmos uma orientação teórica para a condução das análises sobre uma realidade.

⁹ Neste link, um detalhamento de cada personagem do quadro:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas#/media/Ficheiro:Raffaello_Scuola_di_Atene_numbered.svg

A escolha teórica: por que Funcionalismo linguístico?

Atualmente, discussões funcionalistas estão presentes lado a lado às reflexões sobre a abordagem da gramática na escola, a exemplo das obras “*Que gramática estudar na escola*” e “*Texto e gramática*”, ambas de Neves (2021), que discutem vários tópicos inter-relacionados. Todos eles culminam em uma máxima: é preciso ensinar gramática com foco nas situações de uso e reflexão sobre a língua.

Sobre essa necessidade, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 14) destacam que

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

Nessa perspectiva, as autoras ressaltam que o Funcionalismo pode contribuir para o ensino de gramática, porque aprofunda análises e reflexões acerca da estrutura da língua, o que possibilita uma articulação entre sintaxe, semântica e pragmática. Nessa mesma linha de pensamento, reafirmando que essa vertente teórica pode adentrar à sala de aula em forma de práticas voltadas à reflexão das estruturas que emergem das situações reais de uso, Bispo; Cordeiro; Lucena (2022) apontam três fases de investigações funcionalistas, no contexto brasileiro, voltadas ao ensino de gramática. Para os autores, é possível estabelecer uma relação entre premissas funcionalistas e ensino de português. Dessa forma, as fases que compõem o movimento investigativo dessa relação são:

(I) o estabelecimento de um diálogo teórico entre as premissas, os objetivos e os procedimentos de análise da LF e as diretrizes educacionais que embasam o ensino de LP no Brasil; (II) a aproximação por meio de propostas didáticas direcionadas para o ensino de língua, em especial, o português, sem intervenção no ambiente escolar; e (III) a elaboração e a aplicação de propostas intervencionistas em salas de aula da Educação Básica. (Bispo; Cordeiro; Lucena, 2022, p. 204).

Na primeira fase, os autores estabelecem uma relação entre as bases funcionalistas e as diretrizes legais que respaldam a elaboração dos currículos e norteiam a prática de professores na Educação Básica, a exemplo dos PCN (1998) e da BNCC (2018). Apesar de não serem declaradamente funcionalistas, até pela impossibilidade de restringir um documento legal, de amplitude nacional, a uma única vertente teórica, ambas as diretrizes apresentam

pontos convergentes às premissas funcionalistas. Nos PCN de Língua Portuguesa, a língua é vista como um passaporte para que os sujeitos possam atribuir sentidos ao mundo na interação social. Dessa forma, se apropriar dela “é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Brasil, 1998, p. 20).

Do mesmo modo, a BNCC (2018) também dialoga com o Funcionalismo:

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (Brasil, 2018, p. 81).

Essa reflexão sobre a língua é, em perspectiva ampla, o que pretende o Funcionalismo, pois acredita-se que a estrutura gramatical ganha sentido quando associada à noção de escolha ou de avaliação apreciativa acerca do adequado ou inadequado ao contexto comunicativo. Essa dinamicidade no trabalho faz o aluno refletir sobre a língua em uso de tal forma que, “[...] na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto” (BNCC, 2018, p. 82), ou seja, trata-se da escolha consciente e planejada dos recursos estruturais da língua a favor da produção.

Mais adiante, detalharemos de que modo ambos os documentos legais se relacionam diretamente com as premissas do Funcionalismo norte-americano, por meio de exemplos e comentários. Por ora, queremos não mais que ressaltar a nossa escolha por essa vertente teórica pelas inúmeras evidências das possibilidades de diálogo para e com o ensino.

Na segunda fase, Bispo; Cordeiro; Lucena (2022) ratificam as convergências entre Funcionalismo e ensino de gramática, apresentando um conjunto de trabalhos de pesquisadores brasileiros que investiram em abordagens teórico-metodológicas com vistas a contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas às aulas de análise linguística/multissemiótica que, nessa vertente, é compatível com a ideia de ampliação dos conhecimentos de gramática, tendo o texto como ponto de partida e de chegada. Em síntese, as pesquisas brasileiras apropriaram-se dos fatos iniciais funcionalistas para fundamentar o trabalho com a análise linguística/semiótica, termo explicitamente valorizado pela BNCC (2018) e que se coaduna com a visão de gramática de autores, comumente citados em trabalhos, quando discutem o ensino de gramática na escola:

Quadro 2 – “Com a palavra, os autores”

AUTOR(A)	O QUE PENSA SOBRE A GRAMÁTICA
POSSENTI (2006)	<i>Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.</i>
NEVES (1996)	<i>Gramática é tudo o que compõe a produção de um texto. É a língua funcionando.</i>
GERALDI (1984)	<i>A Análise Linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.</i>
ANTUNES (2014)	<i>Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. [...] Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.</i>
BECHARA (1986)	<i>Fazendo do estudo da gramática um fim em si mesma, pôde-se facilmente observar que tal atividade nem ministrava aos alunos, através do conhecimento das normas gramaticais, o conhecimento da língua, nem tampouco a habilidade expressiva.</i>
TRAVAGLIA (2009)	<i>Ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.</i>
SOARES (2012)	<i>É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (...) É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar as estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.</i>
FARACO (2006)	<i>A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais. O lema aqui deve ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo.</i>
BAGNO (2005)	<i>O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.</i>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas citações dos autores (2022)

Esse quadro teórico foi elaborado a partir de falas significativas dos autores citados. É certo que existem muitas frases temáticas importantes ditas por eles, mas destacamos essas por concatenar à essência do Funcionalismo: o uso e a reflexão em primeiro plano de análise.

Nesse sentido, falar efetivamente a língua (Possenti, 2006) é uma atividade que se consubstancia quando apostamos em atividades que refletem sobre a língua em funcionamento (Neves, 1996), oportunizadas por questões amplas a propósito do texto (Geraldi, 1984) que, por sua vez, materializa a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal (Antunes, 2014). Nessa complementaridade, o estudo da gramática deve oportunizar momentos de ampliação do conhecimento da língua e desenvolvimento da habilidade expressiva (Bechara, 1986).

Ainda em sintonia com o Funcionalismo, reconhecer que há vários tipos de gramática para o atendimento de objetivos diversos (Travaglia, 2009) ajuda o professor a decidir entre momentos de estudo da língua, ligado ao seu funcionamento social, e estudo sobre a língua, aludindo à reflexão sobre sua estrutura (Faraco, 2006; Soares, 2012). Todos esses procedimentos e condutas assumidas em torno do ensino de gramática na escola contribuem para o desenvolvimento do aluno, tornando-o, por intermédio dessas reflexões, mais ativo e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida (Bagno, 2005).

Por fim, na terceira fase de investigação sobre os movimentos de pesquisa que apontam convergências e possibilidades entre Funcionalismo e ensino de gramática, Bispo; Cordeiro; Lucena (2022) sugerem um caminho metodológico prático, exemplificado em uma sequência didática, que ilustra como o trabalho com a gramática a partir do texto pode acontecer em sala de aula. Trata-se de uma exposição didática que permite ao leitor uma orientação sistematizada sobre como conduzir atividades sob um procedimento epilinguístico. Ao término da apresentação dessas três fases investigativas, os autores reforçam que uma única teoria não é capaz de dar conta dos problemas existentes no ensino.

Indo ao encontro desse pensamento, acreditamos que é arriscado afirmar a eficácia de uma teoria linguística para a resolução de todos os conflitos. Isso porque estamos tratando de uma área de conhecimento cujas teorias convergem e divergem com igual profundidade em argumentos para a defesa de um ou de outro panorama. Mas também ressaltamos que é importante assumir um lugar de fala, um ponto de vista, uma fundamentação do que se diz e do que se pratica. Assim, optamos pelo Funcionalismo linguístico de orientação norte-americana para investigar como essa abordagem pode adentrar à sala de aula para fortalecer as práticas de ensino de gramática. Ao longo dos avanços nos estudos linguísticos, vários estudiosos têm-se dedicado à acomodação dessas descobertas para o campo educacional, ou seja, para o ensino

de Língua portuguesa na Educação Básica. As teorias linguísticas, complementares ou não, operam como auxiliares desde a elaboração de diretrizes nacionais, a exemplo dos PCN (1998) e da BNCC (2018), passando pela confecção de materiais didáticos, até chegar ao planejamento e à mediação das aulas nas escolas. Esse caminho sistemático é feito sob uma ou mais perspectivas teóricas embasadas pelas investigações linguísticas, isso porque essa ciência pode abraçar os mais diversos temas envolvendo o aprendizado da língua e seus fenômenos.

Segundo Petter (2008), a Linguística como ciência da linguagem não pode ser confundida com o domínio de um conjunto de línguas, mas um campo de estudo que torna apto o linguista a analisar, refletir e discutir sobre os princípios fundamentais e adjacentes a todas as línguas. Para a autora, “ao observar a língua em uso, o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um padrão: moral, estético ou crítico.” (Petter, 2008. p. 17). Sobre essa afirmação, concatenando a Linguística aos interesses dos estudos voltados ao ensino de Língua portuguesa, devemos observar qual vertente teórica pode adentrar esse processo, a fim de nos apropriarmos dela como lugar de fala ou ponto de vista na observação de temáticas que emergem – no nosso caso, o ensino de gramática.

Sobre a necessidade de aprofundamento em uma teoria, Antunes ressalta que

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno de linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita ao conhecimento de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português. (Antunes, 2003, p. 40).

A partir dessa análise da autora, fica claro que a fundamentação teórica amplia as possibilidades de trabalho em sala de aula e possibilita uma tomada de decisão mais consciente sobre a didática de ensino de língua. Isso acontece, porque quanto mais dominamos os princípios que fundamentam uma teoria, mais reflexões e planejamento de ações se tornam possíveis. Outrossim, esse alicerce teórico proporciona o contato do docente com os processos históricos no que diz respeito às abordagens em língua.

De acordo com Furtado da Cunha (2013, p. 158), numa abordagem funcionalista, o trabalho pedagógico é feito com “dados reais da fala e da escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da

comunicação.” Nesse sentido, a estrutura pronta, canonizada, dá lugar à investigação e à observação da multifuncionalidade de itens nas construções oracionais, servindo à comunicação. Nesse caso, o modelo pronto, como única possibilidade de comportamento, dá lugar ao uso.

Para Hopper (1998), a gramática é um sistema emergente, proveniente dos usos. Diferentemente do formalismo, para o qual a estrutura é independente do contexto, o funcionalismo leva em consideração, antes de qualquer análise, o contexto comunicacional. De maneira prática, não é retirar, nem criar frases isoladas para uma análise sintática, mas estudar o seu comportamento dentro do texto (falado ou escrito) para constatar o que diz Martelotta:

O polo funcionalista caracteriza-se por conceber a língua como instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar a sua estrutura gramatical. (Martelotta, 2015, p. 14).

Sob essa ótica, considerar as situações comunicativas, os fatores externos, como motivadoras das estruturas requer a incorporação dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos como tripé da condução das análises interativas. De acordo com Givón (1984 *apud* Neves, 2021, p. 24), “a sintaxe é a codificação de dois domínios funcionais distintos: a semântica (proposicional) e a pragmática (discursiva)”. Para esses autores, o Funcionalismo linguístico insere a pragmática na gramática, o que reafirma que a língua acontece em contexto e por ele sua estrutura é modificada. Essas reflexões são comumente o que polariza Funcionalismo e Formalismo, para quem a forma, sistema autônomo, se sobressai à função, colocada em segundo plano.

Nesta abordagem, estamos considerando os postulados do Funcionalismo norte-americano, sendo Givón (1979; 1995) um dos percursores desse modelo teórico funcionalista. Para o autor (*apud* Neves, 2021, p. 19), “a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo porque a gramática só pode ser entendida por referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução”. Nesse caso, todos esses fatores que configuram o dinamismo da língua em uso, corroboram o que já mencionamos anteriormente, quando optamos pela concepção de linguagem como modo de interação.

É importante esclarecer que esse modelo teórico funcionalista, a princípio, não contemplava em sua pauta de estudos as questões relacionadas ao ensino de língua. O Funcionalismo dedicou-se a analisar e descrever as línguas naturais. Assim, ao se tornar objeto

de interesse de pesquisadores brasileiros, como os já mencionados, enveredou em discussões voltadas à abordagem gramatical na sala de aula.

Questão delimitada e hipóteses da pesquisa

Levantar hipóteses é pressupor respostas a um problema a partir da observação de uma realidade ou das discussões oriundas de estudos teóricos que já experimentaram responder problemas semelhantes. Também, essas conjecturas podem partir de um critério mais subjetivo, mas de igual relevância, que são as nossas intuições (Prodanov; Freitas, 2013). Tal questão é importante porque considera a vivência e experiência do pesquisador, frente à problemática levantada, seu conjunto de experiências acumuladas mobiliza conhecimentos prévios para elencar respostas – que podem ser constatadas ou refutadas – que justifiquem a ocorrência de determinada questão levantada na pesquisa.

Por esse ângulo, relacionando as crenças de professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática, fazemos o seguinte questionamento:

- ✚ Quais são as principais crenças de professores da Educação Básica sobre o ensino de gramática que conduzem suas práticas?

A partir dessa questão, pensamos, também, sobre como as discussões à luz do **Funcionalismo** linguístico podem adentrar no processo de ensino-aprendizagem de **gramática**, por meio de uma proposta de minicurso para **professores** da Educação Básica, favorecendo o desenvolvimento de uma prática voltada para a reflexão sobre a língua em uso e, assim, repensar ou compartilhar **crenças** envolvidas no ensino, considerando o que dizem as diretrizes nacionais como a BNCC (2018).

Esse questionamento é forjado com palavras representativas deste percurso investigativo: Funcionalismo; crenças de professores; ensino de gramática. À vista disso, tentaremos respondê-lo, levando em conta algumas características indispensáveis à elaboração de hipóteses, citadas em Prodanov; Freitas (2013):

- ✚ **APOIO TEÓRICO:** as teorias linguísticas fundamentam e conduzem as práticas nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o Funcionalismo de orientação norte-

americana, com seus princípios e premissas, pode sinalizar caminhos em relação ao ensino de gramática na Educação Básica.

- ✚ RELEVÂNCIA: é preciso investir em pesquisas que verifiquem necessidades reais da Educação Básica, reflitam sobre essas demandas e proponham caminhos metodológicos que atenuem problemas encontrados.

Essas duas primeiras características revelam a justificativa para a escolha da teoria que, de certa forma, endossa a elaboração das hipóteses a seguir:

- ✚ VERIFICABILIDADE: a) as concepções de gramática que o professor tem influenciam o seu planejamento e a sua *performance* em relação à abordagem dos conteúdos em sala de aula; b) as crenças, construídas a partir da vivência e contato com outros docentes, podem ser rompidas ou ressignificadas, caso sejam empecilho para a construção de uma prática que contribua para o desenvolvimento do aluno, a partir de reflexões e aprofundamento teórico.
- ✚ ORIGINALIDADE: a) o minicurso é um momento oportuno para reflexão sobre crenças em relação ao ensino de gramática; b) em contato com relatos das experiências de outros docentes, poderão romper/refazer crenças sobre o que é ensinar gramática na escola; c) poderão ampliar o conhecimento acerca da abordagem do eixo análise linguística/semiótica; verão de que forma a abordagem funcionalista pode agregar valor ao trabalho com gramática.

Para arrematar essas questões e, ao mesmo tempo, justificar essa eleição, recorreremos ao pensamento de Antunes¹⁰ (2007, p. 27), quando afirma que existem algumas crenças em relação ao ensino de gramática postas em dois extremos: para garantir o pleno desenvolvimento das habilidades da língua “basta ensinar gramática”, mas por outro lado, a “gramática não precisa ser ensinada”. Nessa bipolaridade, encontra-se o professor, mediador do ensino e, por isso, confuso em relação ao verdadeiro sentido do ensino de Língua Portuguesa que abarca esse eixo importante para o desempenho linguístico do sujeito, a gramática. Dialogando com essa questão, Furtado da Cunha e Tavares afirmam que

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções

¹⁰ Em tempo, vale ressaltar que embora Antunes e vários autores aqui citados não sejam funcionalistas em teoria desenvolvida, as pesquisas e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa por eles empreendidas vão ao encontro da discussão ora proposta: repensar o ensino, agregando a abordagem funcionalista como vertente para o trabalho com a língua focada no uso.

dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa. A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, etc.) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc.), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos. (Furtado da Cunha; Tavares, 2016, p. 15).

Nesse sentido, entre o não ensinar e o supervalorizar a gramática pela gramática como determinante para a competência linguística, invisibiliza-se a ideia de que, apesar de os conteúdos gramaticais fazerem parte do ensino-aprendizagem, eles, sozinhos, não se bastam, pois o *lócus* de manifestação comunicativa não é a estrutura descontextualizada, mas as situações de interação, o que justifica a escolha da abordagem funcionalista como teoria central desta proposta.

Dito isso, as afirmações sobre os objetivos da aprendizagem e o tratamento didático dado ao ensino de Língua Portuguesa deveriam ter como fundamentação uma cuidadosa investigação das necessidades dos estudantes e dos campos de experiência onde estão inseridos. Trata-se, pois, de contextualizar o ensino, dando a ele um caráter mais dinâmico, algo intimamente relacionado ao que preconiza a teoria funcionalista.

Nessa ideia, reafirma-se a importância da contextualização e ressignificação do trabalho com a gramática de forma concomitante às situações da vida cotidiana - ler, escrever, falar e ouvir - numa sintonia marcada pela participação efetiva dos sujeitos interlocutores. Baseados nessa ideia, podemos afirmar que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, respaldado no conceito de “prática social” (Pimenta, 2010), é justamente oferecer caminhos para a aquisição da competência comunicativa do sujeito. E essa competência se configura quando as habilidades são manifestadas nas interações sociais.

Por esse viés de pensamento, para se conquistar o *status* de língua viva, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno das diferentes possibilidades de emprego da língua, concretizadas através dos gêneros textuais. Não é simplesmente reconhecer a variação linguística e toda essa multiplicidade de alternativas de interação por meio do texto, mas dispensar a tradição de transmissão de regras e exceções sem o cuidado de atribuir sentido a elas. Trata-se de adotar uma (nova?) perspectiva para o estudo dessas regras, deixando a simples memorização com vistas à realização de um exame avaliativo em último plano. Por esse ângulo, agregamos valor a esta discussão, ressaltando certa proximidade com os estudos sobre a teoria Funcionalista que, de acordo com Halliday (1985), consiste em trabalhar a língua com foco no uso, isto é, ressignificar o trabalho com a gramática a serviço do olhar interativo-textual.

Dessa forma, entendemos que o Funcionalismo evidencia que a língua é usada para suprir as necessidades comunicativas do sujeito. Sendo assim, um olhar para o ensino de gramática com foco no uso rompe a crença de que a estrutura é quem decide regras e não as intenções dos sujeitos frente às inúmeras situações comunicativas.

O paradigma de uma pesquisa socialmente engajada

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 2011, p. 33).

O pensamento freiriano elenca um conjunto de saberes necessários à prática docente que, agora, reafirmamos: a curiosidade movimenta a nossa criatividade, no sentido de produzir algo novo para aquilo que já foi discutido em outras oportunidades. Afunilando esse “mundo” citado pelo autor, chegamos à escola, espaço em que a pesquisa encontra caminhos para se desenvolver nos diferentes problemas existentes. Dessa forma, a inquietação pela necessidade de romper crenças em relação ao ensino de gramática mobiliza, nesta investigação, nossos conhecimentos prévios para fazer algo que acrescente, que promova a reflexão, que transforme.

Segundo o autor, não existe pesquisa sem ensino e vice-versa. Isso porque só ensinamos aquilo que pesquisamos e pesquisamos para ensinar. Essa movimentação que envolve o agir e o refletir, ciclicamente, ratifica a importância de perceber problemas existentes, na prática, e estudar/pensar sobre eles para oferecer um caminho sistematizado que poderá modificar uma realidade. Nesse contexto, a pesquisa, segundo Demo (2011, p. 34-35)

[...] é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas.

Com efeito, ao questionarmos uma situação vigente, surge, imediatamente, a necessidade de intervir sobre ela, sobretudo quando se faz parte desse contexto. Sem desconsiderar que existem estudos sistematizados que caracterizam e nomeiam, no campo da pesquisa científica como disciplina curricular, os tipos de pesquisa de abordagem teórico-prática, chamaremos essa ação de pesquisa socialmente engajada (Lin, 2015). A metodologia científica, quanto aos seus procedimentos técnicos, sugere alguns *designs* operacionais que ajudam o pesquisador a obter dados, a exemplo da pesquisa-ação, a pesquisa de campo e até

mesmo a bibliográfica, quando sua finalidade é expandir o conhecimento a respeito do que já se tem publicado (Prodanov; Freitas, 2013).

Neste estudo, adotaremos o termo pesquisa socialmente engajada, porque não pretendemos, por ora, classificá-la do ponto de vista dos procedimentos técnicos para a obtenção de informações. O que queremos é intervir, a partir do conhecimento produzido no trabalho, sobre uma realidade já sinalizada: as crenças de professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática. Nesse sentido, quando falamos em pesquisa com engajamento em alguma área social, neste caso a educação, estamos adiantando a escolha de um paradigma, um modelo investigativo desenhado que seve como referência para assumirmos um posicionamento frente ao problema delimitado, pois, nessa conduta, “ao invés de um simples observador, o pesquisador está ativamente tentando exercer uma influência na organização em observação” (Suomala; Yrjänäinen, 2012, p. 9).

Por paradigma, tomemos como base a definição de Lin (2015), que, de forma geral, caracteriza-se como um conjunto de crenças, teorias e metodologias que situam a postura do pesquisador frente à demanda que se dispôs a apurar. O autor pontua três tipos de paradigma da pesquisa, os quais revelam padrões e normas para a investigação: 1) paradigma positivista; 2) paradigma interpretativista e 3) paradigma crítico.

No paradigma positivista, o pesquisador exerce a função de observador externo em relação ao fato pesquisado, isentando sua postura da obrigatoriedade interventiva. O segundo paradigma diz respeito ao interesse prático de compreender o propósito e o significado dos atores e das ações sociais. Nesse modelo, o pesquisador posiciona-se como um observador-participante. Já no paradigma crítico, o propósito da pesquisa não se limita a descrever o mundo, mas também mudar o mundo.

Postas essas breves definições, defendemos que nossa pesquisa dialoga com o paradigma crítico, pois tanto o pesquisador, nós que elaboramos o roteiro e definimos o método, quanto o pesquisado, os professores da Educação Básica que manifestarão suas crenças em relação ao ensino de gramática, são sujeitos de conhecimento. Essa dinâmica suscitará a pergunta sobre como os resultados dessa interação pesquisador-pesquisado instrumentalizará a pesquisa como um todo, não sendo, pois, apenas os conhecimentos teóricos consideráveis nesse percurso dialógico.

Vale ressaltar que não estamos estabelecendo qualquer hierarquia ou grau de importância entre a escolha de um desses modelos. Em pesquisa científica, do ponto de vista ético, consideramos todas as opções valorosas. O que intencionamos é explicitar, mais uma vez, a nossa orientação para ratificar o que chamamos, aqui, de pesquisa socialmente engajada.

Os objetivos da pesquisa

Parafraseando a personagem Gato, do conto *Alice no País das Maravilhas*, obra de Lewis Carroll¹¹, quando não temos um objetivo definido, qualquer caminho serve. Ao contrário disso, na pesquisa científica, é preciso definirmos objetivos claros para pensar nas estratégias mais adequadas que ajudem a cumpri-los. A tradição acadêmica convencionou a dividi-los em dois grupos: 1) Geral, intimamente relacionado à questão-problema da pesquisa, aquele que orienta o planejamento das ações para que a totalidade do interesse da pesquisa se cumpra. Para pensar no nosso objetivo, elaboramos o questionamento: “*Ao final da leitura desse texto, o que esperamos que o leitor perceba?*”. 2) Específicos, relativos às discussões de cada capítulo e aos seus subtópicos. Esses objetivos impulsionam, isto é, conduzem as ações para o alcance do objetivo geral.

Assim, diferentemente da personagem Alice, temos objetivos delimitados, pois sabemos onde queremos estar: nas melhores memórias dos professores da Educação Básica, quando pensarem em um trabalho acadêmico que, de fato, contribuiu para a sua prática.

✚ GERAL: Interpretar como a visão que docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode influenciar no ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, indo ao encontro da ideia de trabalho com a língua para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

✚ ESPECÍFICOS:

Conceituais

1. Discutir o estudo sobre as concepções de gramática atreladas às noções de crenças sobre o ensino de Língua portuguesa na Educação Básica;
2. Refletir sobre pontos de convergência entre a teoria Funcionalista, de orientação norte-americana, e as diretrizes nacionais para o ensino de Língua portuguesa, a exemplo da BNCC (2018), na Educação Básica.

Procedimentais

1. Investigar quais crenças estão presentes no imaginário docente para tomar decisões sobre seus limites e possibilidades para a ampliação do trabalho com a

¹¹ CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: *Alice's Adventures in Wonderland* (1866).

gramática à luz do Funcionalismo;

2. Demonstrar como o princípio funcionalista da iconicidade pode auxiliar atividades de reflexão sobre a língua em uso, antes e depois do percurso formativo;
3. Formular um percurso didático, fundamentado em pressupostos funcionalistas, principalmente no princípio da iconicidade, para auxiliar na sistematização do planejamento das aulas de análise linguística/semiótica.

Atitudinais

1. Proporcionar aos docentes da Educação Básica, participantes da formação, momentos de reflexão sobre a sua prática;
2. Contribuir para a reflexão acerca da resignificação de crenças para a ampliação das possibilidades didáticas na sala de aula.

Como podemos notar, os objetivos desta pesquisa estão agrupados, além de geral e específicos, em conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo Zabala (1999), os conteúdos, quando se tornam objeto de estudo, devem percorrer um caminho que vai do conhecimento definidor (conceitual), passando pela inquietude do que fazer com esse conceito (procedimental), até chegar ao que se espera do conhecimento: que ele transforme o indivíduo e provoque reflexão sobre as suas atitudes no mundo (atitudinal).

A partir dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais propostos, espera-se que os professores que participem dessa formação desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica sobre as concepções de gramática e ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Espera-se que eles sejam capazes de identificar as crenças que guiam suas práticas pedagógicas e reflitam sobre como essas crenças podem influenciar suas decisões em relação ao trabalho com a gramática, especialmente à luz do Funcionalismo. Além disso, espera-se que os professores sejam capazes de aplicar o princípio funcionalista da iconicidade em atividades de reflexão sobre a língua em uso, tanto durante quanto após o percurso formativo, proporcionando assim uma abordagem mais dinâmica e contextualizada ao ensino da gramática. Por fim, espera-se que os professores sejam capazes de formular percursos didáticos fundamentados nos pressupostos funcionalistas, especialmente no princípio da iconicidade, para auxiliar na sistematização do planejamento das aulas de análise linguística/semiótica. Dessa forma, espera-se que os professores participantes possam resignificar suas crenças e ampliar suas possibilidades didáticas na sala de aula, proporcionando assim uma prática mais reflexiva, dinâmica e eficaz no ensino da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, a investigação sobre as crenças de docentes da Educação Básica consiste no primeiro conceito a ser discutido/aprofundado nesta pesquisa. Em seguida, ainda no grupo conceitual, esse conhecimento produzido acerca das crenças e do Funcionalismo dará suporte à identificação de convergências (e divergências) em relação às diretrizes legais. Dessa compreensão, teceremos caminhos metodológicos que unam Funcionalismo linguístico e abordagens nas aulas de gramática. Por fim, após compreender e aprender a fazer, esperamos que, de alguma forma, esta pesquisa contribua para a melhoria da prática docente e gere aprendizagens cada vez mais concatenadas às demandas atuais.

O caminho da pesquisa

Na prática, o percurso metodológico, embora seja flexível, será desenvolvido da seguinte forma:

Figura 7 – Design da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Esses cinco momentos, que variam entre processos e operações mentais, ilustram o percurso metodológico que se inicia nas primeiras leituras, com vistas a selecionar autores fundadores da teoria funcionalista e pesquisadores brasileiros, sobretudo aqueles que

estabelecem uma relação de convergência entre essa vertente teórica e o ensino de gramática na escola. Também, nessa primeira etapa de construção do conhecimento e de embasamento teórico, conheceremos os pressupostos funcionalistas, dando ênfase ao princípio da iconicidade (Givón, 1984; Hopper; Traugott, 1993), que mais adiante se desdobrará em atividades no minicurso desenvolvido para docentes. Em tempo, cabe ressaltar que durante todo o percurso a leitura e as reflexões estarão presentes.

Essa etapa objetiva encontrar nas leituras pontos de convergência e possibilidades para a prática docente, por meio das reflexões sobre o ensino de gramática, a partir da revisão da literatura de autores que tratam dessa questão e outros cujo interesse é a relação do Funcionalismo com o ensino: Antunes (2003, 2018), Koch (2008), Possenti (1999), Neves (1997, 2021), Furtado da Cunha e Tavares (2007), etc. Nesse conjunto, também serão consideradas as diretrizes nacionais PCN (1998) e BNCC (2018), além de manuais didáticos, em formato PDF, disponibilizados por editoras para livre acesso.

Por fim, serão levantados os vários conceitos sobre crenças voltadas ao ensino (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995; 2010; Silva, 2004; Lima, 2005; Porto, 2003; Antunes, 2007), a fim de, na parte da análise dos resultados da intervenção, promover um diálogo fundamentado nessas visões acerca do termo crença, voltado ao tratamento didático para o ensino de gramática na Educação Básica.

Tudo isso auxiliará na produção da pesquisa, no sentido de perceber, em discussões de caráter aplicado/prático, como o ensino de gramática acontece na escola, bem como quais lacunas ainda são sinalizadas. Por suposição, acreditamos que tais reflexões situarão a pesquisa no problema levantado acerca da necessidade de repensar o ensino de gramática no âmbito da Educação Básica, tendo em vista as contradições apresentadas em pesquisas que já se debruçaram sobre a temática em outras ocasiões.

A segunda etapa do mapa consiste no planejamento do minicurso, proposta interventiva que visa, principalmente, identificar crenças dos docentes. Já em posse do aporte teórico e das análises a partir de pesquisas aplicadas a exemplo do questionário de diagnose, acessadas no primeiro momento, esse planejamento será dividido em três partes, a saber:

- ✚ 1ª) aprofundamento no estudo das habilidades do eixo Análise linguística/semiótica da BNCC (BRASIL, 2018), com vistas a selecionar aquelas que mais se aproximam dos pressupostos do princípio funcionalista iconicidade;
- ✚ 2ª) sistematização da linha pedagógica da formação, isto é, de como os conteúdos serão sequenciados e mediados para os professores, de modo que esse percurso didático valorize os conhecimentos prévios, possibilite o conhecimento da teoria que orienta essa

abordagem (o Funcionalismo norte-americano) e proporcione a manifestação do que está sendo trabalhado por meio da produção e resolução de atividades;

- ✚ 3ª) escolha de materiais didáticos, como textos teóricos e gêneros textuais que sirvam como exemplo para as abordagens acerca do princípio da iconicidade; elaboração de itens avaliativos e outros mecanismos de investigação que possibilitem a manifestação de crenças sobre o ensino de gramática; confecção de slides.

A terceira etapa é o minicurso. Para isso, realizaremos algumas ações de ordem burocrática, exigidas pelo comitê de ética do Programa de pós-graduação em Linguística PROLING, da Universidade Federal da Paraíba UFPB, antes dessa intervenção. Esses procedimentos, comuns a todas as pesquisas que envolvem seres humanos, visam garantir a manutenção da integridade dos participantes. Dessa forma, não será feito nenhum tipo de exposição, em se tratando de identificação nominal dos colaboradores, a menos que haja acordos firmados legalmente através de documentos que legitimam a pesquisa, sem oferecer qualquer risco ao público-alvo da formação.

No ato da inscrição, os participantes responderão a um conjunto de perguntas que serão disponibilizadas via formulário elaborado no *Google Forms*, que respeitará os protocolos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) da UFPB. Esse conjunto de perguntas corresponde a uma diagnose, uma sondagem do perfil do público ingressante na formação, bem como suas crenças iniciais acerca do ensino de gramática. As respostas a essas perguntas serão analisadas e servirão de pontapé inicial para o desenvolvimento das atividades e provocações durante os encontros formativos.

Em relação à logística, o percurso formativo acontecerá no formato remoto, por meio da plataforma *Google Class*, para postagem de materiais de apoio e de atividades assíncronas, e do *Google Meet* para a transmissão síncrona dos encontros formativos¹². Essa ação visa situar os professores na teoria Funcionalista e proporcionar reflexões sobre a prática, além de sugerir propostas de sequências didáticas, inspiradas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a sala de aula. Durante essa intervenção, o mediador (autor desta pesquisa) fará observações com anotações de falas significativas dos participantes e, também, verificará, por meio das atividades, como os conhecimentos teóricos estão sendo compreendidos.

¹² Os encontros estão previstos para os meses março e abril de 2023, com a periodicidade de um encontro semanal, com duração de 2 horas síncronas e 3 assíncronas, totalizando uma carga horária de 40 horas. Ao término da formação, os professores participantes receberão um certificado, atestando a carga horária e os conteúdos trabalhados.

Por fim, para deixarmos evidente a importância dessa formação para o desenvolvimento da pesquisa, listamos este conjunto de motivos:

- ✚ Momento oportuno para investigação sobre crenças em relação ao ensino de gramática;
- ✚ Em contato com relatos das experiências de outros docentes, poderão romper/refazer crenças sobre o que é ensinar gramática na escola;
- ✚ Poderão ampliar o conhecimento acerca da abordagem do eixo análise linguística/semiótica; verão de que forma a abordagem funcionalista pode agregar valor ao trabalho com gramática;
- ✚ Coletivamente, construirão atividades para a mediação do trabalho com questões relacionadas ao princípio funcionalista da iconicidade, com vistas à melhoria da leitura e da escrita dos estudantes.

A quarta etapa desta pesquisa, a ser concretizada depois da formação, objetiva refletir sobre as crenças reveladas, praticadas e ressignificadas durante esse percurso interventivo. Aqui, será feita a análise em discussão com autores já citados que versam sobre crenças, ensino de gramática e Funcionalismo. A ideia é descrever de que forma a intersecção ilustrada na figura 1, inserindo o professor no centro desses conceitos, se consubstanciou. Para tanto, será feita a organização das falas e do material produzido na formação, as sequências didáticas, que objetiva fazer as discussões chegarem aos estudantes em forma de atividades práticas, para verificar os efeitos produzidos por essa iniciativa.

Por fim, na quinta e última etapa, dissertaremos sobre a formação, caracterizando os sujeitos envolvidos e as suas performances durante os encontros. Ainda nesta etapa, faremos uma revisão dos capítulos teóricos, a fim de verificar se eles se contradizem ou se coadunam ao que almejamos no início desta produção. Retomando as palavras de Bagno (2001), é provável que o percurso tenha revelado pontos importantes a serem enaltecidos nos capítulos anteriores à formação.

No término dessa exposição metodológica, queremos justificar a escolha das crenças do professor como centro do trabalho pela identificação dos pesquisadores com o ambiente escolar e pelo compromisso assumido com a formação continuada docente. Ainda, por acreditar no que Demo (2000) afirma ao enfatizar que as mudanças na escola só acontecem se, antes, chegarem ao professor. Assim, ajudá-lo a refletir sobre a prática e adotar um ensino comprometido com a linguagem enquanto instrumento de comunicação e de interação social, em que as formas são adaptáveis às funções, são a essência desta tese.

Do mesmo modo, parafraseando Madre Teresa de Jesus Gerhardinger¹³, acreditamos na mudança do mundo pela transformação das pessoas. Nesse sentido, um trabalho formativo que coloca as crenças dos professores no centro, pode provocar a mudança que desejamos no ensino de gramática e, por consequência, na aprendizagem dos estudantes.

Antes de prosseguirmos, é importante ressaltar a relação da abordagem proposta nesta tese com a linha de pesquisa de Diversidade e Mudança Linguística¹⁴. Embora a formação do professor e as crenças em relação ao ensino de gramática não sejam mencionadas explicitamente na descrição da linha, é possível estabelecer uma conexão relevante, uma vez que a formação do professor abrange o desenvolvimento de competências linguísticas que incluem o conhecimento sobre variação e mudança linguística. Ao investigar as crenças dos professores em relação ao ensino de gramática, podemos compreender como essas concepções influenciam suas práticas pedagógicas e como lidam com a diversidade linguística presente na sala de aula.

Dentro da linha de pesquisa de Diversidade e Mudança Linguística, a sala de aula e a prática docente podem ser consideradas como um contexto de uso da linguagem. Isso significa que é nesse ambiente que ocorre a interação entre os professores e os alunos, com a linguagem sendo utilizada para fins comunicativos e de ensino-aprendizagem. Os aspectos da gramática, como fonético-fonológicos, morfológicos e sintático-semânticos, estão presentes nessa interação e são abordados de maneira variada pelos professores. Nesse âmbito, a investigação das crenças dos professores em relação ao ensino de gramática se torna fundamental para compreender como essas escolhas são feitas, sobretudo como são mediados esses aspectos nas aulas de gramática, e como podem ser aprimoradas. Ao conhecer as crenças dos professores, é possível compreender quais concepções e valores eles atribuem à gramática, como percebem a variação e a mudança linguística e como essas crenças influenciam suas práticas pedagógicas.

¹³ GRUNEWALD, Monika. **A Pedagogia do século XIX**: Maria Teresa Gerhardinger. Munique: Alemanha, Ed. Sadifa Media, 2012

¹⁴ Área de concentração 1: Teoria e Análise Linguística - Linha de pesquisa 1: Diversidade e Mudança Linguística
Descrição da linha: Nesta linha de pesquisa, a variação linguística e a regularidade, nos mais diversos contextos de uso, são estudadas sob as perspectivas sincrônica e diacrônica. Aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintático-semânticos, discursivos e lexicais são avaliados sob abordagens formalistas e funcionalistas, contribuindo tanto para a compreensão dos mecanismos de variação como para os de mudança. Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/proling/> > Acesso em 3 jul. 2023.

Apresentação dos capítulos

Para guiar a leitura deste trabalho, organizamos este prólogo com um breve resumo dos capítulos. Como foi visto, nesta **INTRODUÇÃO**, além de enaltecermos a importância da pesquisa científica como ação transformadora de uma realidade, detalhamos o nosso objeto, por meio da intersecção das palavras “crenças”, “ensino de gramática”, “Funcionalismo” e “professor”. Nessa relação, ressaltamos a necessidade de discutir a temática quando apresentamos, como estratégia argumentativa, os dados de um questionário aplicado a docentes da Educação Básica. O intuito foi adiantar para o leitor a relevância do tema, antes de a pesquisa seguir para o campo de investigação, o minicurso.

Ainda, apresentamos os nossos objetivos, sendo o principal deles interpretar como a visão que docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode influenciar no ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, indo ao encontro da ideia de trabalho com a língua para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Para alcançar tal propósito, lançaremos mão de um minicurso que demonstrará como o Funcionalismo linguístico pode adentrar às aulas de Língua portuguesa, sobretudo no eixo Análise linguística/semiótica, para romper ou ressignificar crenças em relação ao ensino de gramática. Tal objetivo, seguido dos específicos, expõe o nosso interesse de pesquisa, que foi motivado pela questão-problema, que visa procura entender como as discussões à luz do Funcionalismo linguístico podem adentrar no processo de ensino-aprendizagem de gramática e romper ou ressignificar crenças.

Além disso, aqui na introdução, expusemos a metodologia da pesquisa, no sentido de detalhar os processos e as operações mentais que conduzirão o desenrolar do trabalho. Para tanto, construímos um mapa mental com o *design* da pesquisa. Por fim, justificamos, mais uma vez, a necessidade de investir em uma pesquisa socialmente engajada, isto é, comprometida com a resolução de problemas das áreas sociais, que, no nosso caso, é a educacional.

No **CAPÍTULO II**, intitulado “*Crenças, concepções de gramática e ensino de Língua Portuguesa*”, apresentaremos algumas definições de crenças, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de língua, com vistas a correlacioná-las ao tratamento didático dado ao ensino de gramática na escola. Além desse tópico, discutiremos sobre as principais concepções de gramática e de que forma essas visões se revelam nos materiais didáticos e nas diretrizes nacionais PCN (1998) e BNCC (2018). Por último, abordaremos o cenário atual do ensino de Língua portuguesa na Educação Básica, tentando aproximar as lacunas existentes do problema de pesquisa levantado neste trabalho.

No **CAPÍTULO III**, denominado “*Funcionalismo linguístico: teoria em diálogo com o ensino*”, apresentaremos a teoria linguística que embasa a pesquisa. Nesse sentido, discutiremos e exemplificaremos como o Funcionalismo de orientação norte-americana concebe a linguagem, a língua e o ensino de gramática. Nesse âmbito, além da revisitação aos conceitos de sintaxe, semântica e pragmática, inter-relacionados, destacamos o princípio da iconicidade, tanto introduzido pelos fundadores da teoria, quanto interpretado por pesquisadores brasileiros que dialogam com o ensino.

No **CAPÍTULO IV**, “*O contato com os professores: do caminho metodológico às primeiras impressões*”, objetivamos caracterizar os sujeitos envolvidos na formação, sobretudo as crenças reveladas por eles durante o percurso formativo. Ainda, detalharemos todo o processo de planejamento e de mediação da formação, que vai da escolha dos materiais à avaliação final. Este capítulo trata de uma avaliação apreciativa do que foi vivenciado durante os encontros.

No **CAPÍTULO V**, “*Crenças reveladas, discutidas e ressignificadas: análise dos dados parte 1*”, discutiremos as crenças dos professores da Educação Básica em contato com os conceitos revelados pelos autores. Se no capítulo anterior apresentamos como se deu a formação, no sentido mais pedagógico, aqui evidenciaremos o conteúdo *crenças*, dando conta de tratá-lo à luz da teoria Funcionalista para relacioná-lo à pergunta motivadora desta investigação. Esta parte do trabalho, consiste, pois, nos resultados obtidos da formação.

Por fim, a análise sobre a produção de sequências didáticas pelos participantes do minicurso/formação é apresentada no **CAPÍTULO VI**, intitulado “*Crenças reveladas, discutidas e ressignificadas: análise dos dados parte 2*”. Neste capítulo, discutimos como essas sequências didáticas funcionam como instrumento de manifestação de crenças e como o conhecimento sobre o Funcionalismo Linguístico influenciou a concepção de ensino de gramática com base em situações reais.

No término dessa exposição, queremos defender a ideia de que esta tese se diferencia dos demais trabalhos sobre análise linguística e ensino de gramática, de igual importância para a área, principalmente pela abordagem adotada. Ao formular um percurso didático fundamentado nos pressupostos funcionalistas, especialmente no princípio da iconicidade, essa tese busca fornecer aos professores ferramentas concretas para planejar suas aulas de análise linguística/semiótica de forma mais eficaz e significativa. Ou seja, a grande diferença está na possibilidade de defender um ponto de vista a partir da prática vivenciada durante a pesquisa. Além disso, essa tese permite falar sobre as crenças docentes e propor caminhos metodológicos a partir de uma experiência prática real, estabelecendo uma conexão direta entre teoria e prática.

2 CRENÇAS, CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, exploraremos o papel das crenças e concepções de gramática no contexto do ensino de língua portuguesa. Investigaremos como as percepções dos professores em relação à gramática influenciam suas práticas pedagógicas e como essas concepções podem impactar o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, discutiremos a importância de uma abordagem reflexiva e crítica em relação às crenças docentes, visando ressignificar aquelas que possam ser limitantes e promover uma prática mais eficaz e significativa no ensino da língua portuguesa.

2.1 Crenças: definições, transdisciplinaridade e importância para a pesquisa

Nossas crenças se transformam em pensamentos, os pensamentos em palavras, as palavras se tornam ações e estas ações repetidas se tornam hábitos. E estes hábitos formam nossos valores e nossos valores determinam nosso destino. (Mahatma Gandhi, disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc3NjM4NA/> Acesso em 10 de out. de 2022).

Pelas palavras de Gandhi, indiano especialista em ética política, começamos a discussão sobre crenças, nesta pesquisa. De forma análoga ao pensamento *gandhiniano*, é importante refletir acerca do processo de origem de uma crença até a sua consolidação em prática. Isso porque, como já antecipamos, é do nosso interesse identificar aspectos internos e externos que motivam a construção dessas crenças pelo professor. Ainda, compreender quais relações podem ser estabelecidas – se existirem – entre essas formas de conceber o ensino, acumuladas durante a vivência pedagógica, e as teorias que, em oposição ou compatibilidade, se inserem nessa idealização.

Nessa perspectiva, compreender de que forma os hábitos, as práticas docentes, reverberam crenças é nossa tarefa primordial neste trabalho. Para tanto, precisamos, inicialmente, revisitar o conceito da palavra crença, em diferentes áreas do conhecimento, com vistas a contextualizar o termo e ampliar os seus significados, atrelada ao tom que queremos dar: crenças de professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática. Assim, buscaremos relacionar a noção de crença (já adiantando o seu grau de subjetividade) ao ensino de língua, na intenção de correlacioná-la ao tratamento didático dado ao ensino de gramática na escola.

Como disse Gandhi, na epígrafe deste capítulo, o destino é fruto do que acreditamos e de como fazemos disso uma prática materializadora das nossas crenças. Nessa perspectiva, dialogando com o pensador, é importante investigar, antes de propor qualquer medida interventiva, o que são crenças docentes em relação a determinado objeto – nesse caso, o ensino de gramática – para sistematizar um caminho metodológico mais assertivo, que ajude a ressignificar ideias e, quando essas ideias estiverem relacionadas ao que defendemos, baseados numa teoria específica, o Funcionalismo, adotado para fundamentar nossa discussão, colabore para o seu reforço.

Em outras palavras, chamamos atenção para o fato de, possivelmente, haver crenças que permeiam o universo docente que, sob a nossa ótica teórica, vão de encontro ao que dizem documentos legais e estudos linguísticos avançados para o tratamento didático que deve ser dado à gramática na escola.

Dito isso, passemos para o reconhecimento da temática crenças como um objeto investigativo interdisciplinar. Segundo Barcelos (2004), a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, áreas das ciências humanas que se complementarizam, manifestam interesse por esse estudo, visivelmente comprovado nos trabalhos científicos disponíveis em diferentes plataformas de busca como *Scielo*, Google Acadêmico e Portal Capes, por exemplo. Essas pesquisas, não necessariamente do campo da Linguística, apontam para a noção de crenças como algo construído em coletividade, pelo exemplo, pelos conhecimentos e vivências prévias.

A Filosofia, ciência que, segundo Saviani (1985), tem por objetivo estimular a reflexão acerca da realidade, adentra essa discussão como potencial reveladora do conceito de crenças, principalmente por procurar na raiz histórica como se originam os pensamentos e as noções sobre determinados temas associados ao comportamento e à forma de perceber dos sujeitos. Relacionado ao nosso objeto de investigação, as crenças de professores da Educação Básica sobre o ensino de gramática, essa área do conhecimento revela que

Uma pessoa pode ter dados que corroborem uma crença, ao mesmo tempo que outra não dispõe desses dados. Assim, a primeira pessoa pode crer justificadamente em algo que a segunda não pode. A crença é justificada para a pessoa A e não justificada para a pessoa B, mas isso não é o mesmo que dizer que a crença é verdadeira para A e falsa para B. (Moser; Mulder; Trout, 2011, p. 70).

Em alusão a essa ideia, desfazer crenças não é tarefa simples, uma vez que os sujeitos encontram em sua trajetória justificativas para acreditarem e praticarem determinadas ações. Se o professor A, por exemplo, acredita que memorizando conjugações verbais o aluno aprenderá a se comunicar melhor, certamente possui algum dado – seja teórico ou empírico – que justifique essa abordagem. Da mesma forma o professor B, hipoteticamente, por não dispor dos

mesmos dados de que dispõe o professor A, trilha um caminho diferente na abordagem de um tópico gramatical, acreditando, também baseado na teoria ou na vivência, que decorar a conjugação dos verbos não é suficiente para a comunicação efetiva. Assim, só por meio de uma teoria, dos critérios estruturados e de suas premissas é possível julgar uma crença “verdadeira ou falsa”, ou ainda, sob uma perspectiva teórica, podemos elencar aquilo que é ou não adequado.

Em sintonia com essa noção, na Sociologia, outra área para quem as crenças são objeto de estudo de igual relevância, esse conceito aparece, de forma geral, como atitudes e valores construídos socialmente e demarcados pela cultura. Dessa forma, crença faz parte de um conjunto maior que é a cultura, isto é, “conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social” (Morin, 2022, p. 35). Dessa forma, pensar em crenças, para a Sociologia, é entender que elas fazem parte de uma tradição cultural.

Por outro lado, apresentando crença no seu sentido mais comum, ligado à ideia de religião, Durkheim (2000), considerado por essa área como o pai da Sociologia, aproxima esses conceitos ao definir religião, de forma geral, como um produto social criado por indivíduos que agem e pensam de forma coletiva. Embora não seja nossa intenção listar semelhanças e diferenças entre crença e religião – embora seja possível fazer isso – é válido lembrar essa menção ao caráter religioso presente no conceito de crenças não é mais que uma contextualização para o que esta pesquisa não dará espaço: a associação entre crença e religião, mas como esse estudo pode ajudar a esclarecer para nós e para você, leitor deste trabalho, que a prática docente, vivenciada na coletividade, em uma instituição social (a escola), pode estar sendo guiada pelo que acredita e consolidou como caminho a ser seguido.

Por fim, para completar a apresentação do conceito crença como objeto transdisciplinar, isto é, pertencente à mais de uma área do conhecimento, vejamos a visão da Psicologia em relação a essa pauta. Segundo Reinecke (2000; 2004), as crenças são suposições individuais, mas construídas em grupo, que exercem influência na interpretação dos fatos do cotidiano, respaldados por experiências do passado em articulação com a projeção para o futuro.

Ainda, de acordo com as investigações e os experimentos realizados sob o viés da Teoria Cognitivo Comportamental (TCC), divulgados principalmente por Beck (1995;1997), as crenças centrais (ou nucleares) se caracterizam como sendo aquelas que determinam o modo como alguém faz alguma coisa, age sobre determinado evento, conduz uma fala. Trazendo para a sala de aula, esse tipo de crença influencia na forma como o professor medeia a aprendizagem.

Para os estudos da Psicologia, as crenças centrais ainda podem ser subdivididas em disfuncionais, de acordo com o seu sentido patológico, isto é, quando a percepção do sujeito concebe uma visão mais pessimista sobre os acontecimentos e o desejo de mudança de mentalidade não é considerado, tornando-se uma crença limitante.

A TCC atua, por meio de procedimentos clínicos, para ajudar o indivíduo a mudar a percepção negativa que elabora sobre si e sobre o mundo. Em alusão a isso, mas sem querer adiantar qualquer previsão de que os docentes possuem crenças negativas, é possível estabelecer a seguinte relação: se na Psicologia a TCC ajuda a romper crenças, na Educação, isso se conquista, por conjectura, pela formação continuada¹⁵.

À vista essa contextualização da importância do estudo sobre crenças, em caráter transdisciplinar, queremos discutir acerca da sua influência na adesão ou tomada de atitude frente ao tratamento didático dado aos conteúdos de gramática na educação básica. Mas antes, vale a pena historicizar esse estudo. Segundo Barcelos (2004), no campo da educação, mais precisamente na área da Linguística Aplicada (LA), essa discussão foi iniciada por volta dos anos 80. Desde o começo dos anos 90, as pesquisas envolvendo essa temática têm crescido de forma expressiva e já sinalizam importantes reflexões para o trabalho com línguas, portuguesa e estrangeiras, na escola.

Segundo a autora, esse conceito, como já vimos, não é exclusivo da LA. Sua definição e interesse faz parte de outras áreas do conhecimento. Assim, podemos relacioná-lo ao nosso objeto de investigação, apresentado na introdução deste trabalho, levando em consideração a sua plasticidade, a sua adaptabilidade. Sobre essa capacidade de se moldar a diferentes áreas de conhecimento, encontramos o estudo de crenças associado a trabalhos de áreas de conhecimento distintas:

Quadro 3 – Crenças: um objeto transdisciplinar

Autor(a) e ano	Tema
RABELO (2021)	Crenças de professores de Libras na formação de tradutores e intérpretes
ROCHA; RICARDO (2016)	As crenças de autoeficácia no ensino de Física Moderna
NUNES, <i>et al</i> (2010)	Atitudes e crenças sobre as relações CTSA ¹⁶ de estudantes do curso de Edificações na modalidade Eja: uma análise por períodos
CURY (1999)	Concepções e Crenças dos Professores de Matemática : pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de pesquisas no Google Acadêmico e na *SciELO* (2022)

¹⁵ Por formação continuada, nesse contexto, entendemos “como um processo permanente e sistemático de atualização e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores, visando ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino” (MIZUKAMI, 2002, p. 13). Ainda, podemos caracterizar a formação continuada, entendendo tudo aquilo que vem depois da formação inicial, como institucionalizada, oferecida pelas redes e sistemas de ensino, por exemplo, e autodidatas, feita pelo próprio docente em momentos de estudos individuais e planejamento de aulas.

¹⁶ Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

Como se pode notar, crenças se reafirmam como objeto transdisciplinar. Vale lembrar que a intenção desse quadro é apenas exemplificar essa transdisciplinaridade observada. Nesse sentido, para encontrar essas evidências, digitamos a palavra “crenças” e a área do conhecimento em negrito no buscador de cada uma dessas plataformas. Destacamos, ainda, que essa lista não se esgota, haja vista a quantidade de trabalhos com esse recorte temático.

Em Rabelo (2021, p. 28), encontramos a definição de crenças, exposta por Dewey (1933), da seguinte forma: “os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”. Rocha e Ricardo (2016), apoiando-se no conceito de Bandura (1986), apresentam crenças como sendo as avaliações explícitas que os sujeitos fazem sobre as suas capacidades para a realização de determinada atividade. Os autores desatacam, ainda, que a formação precária (segundo eles) constitui um fator que alimenta crenças e respinga no cotidiano escolar. Em Nunes *et al.* (2010), encontramos esse conceito fundamentado em Manassero e Vázquez (2001), para os quais as crenças são formadas por convicções, construídas a partir de fatores avaliativos e afetivos que as sustentam sendo responsáveis por guiar as atitudes das pessoas, o que nos faz, mais uma vez, reafirmar que as crenças conduzem nossas ações.

Por fim, ainda sobre esse quadro representativo, Cury (1999) começa a sua abordagem contextualizando esse objeto em sua área de atuação como sendo uma preocupação, com bases psicológicas, sobre a influência dessas crenças no comportamento. A autora dedica uma seção do seu artigo a tratar da distinção de crenças e concepções¹⁷, fundamentando seus argumentos em Ernest (1989b), Dossey (1992), Thompson (1992). Da compreensão do trabalho, depreendemos que as concepções se caracterizam como sendo os conceitos, os significados e as preferências que o professor faz no seu trabalho didático. Por crenças, a partir dessa perspectiva, compreendemos que sua distinção se resume no fato de ser o produto final do processo de elaboração das concepções.

Para arrematarmos o conceito de crenças, vejamos o que dizem Villa e Callejo:

As crenças são uma forma de conhecimento pessoal e subjetivo, que está mais profunda e fortemente arraigado que uma opinião; constroem-se por meio de experiências, informações, percepções etc., e delas se desprendem algumas práticas. As crenças gozam de certa estabilidade, mas são dinâmicas, já que a experiência ou o

¹⁷ Neste trabalho, não faremos distinção entre crenças e concepções. Das nossas pesquisas, depreendemos que ambos os conceitos podem ser tratados como sinônimos. Ainda, pela própria declaração de Cury (1999), autora desse último trabalho citado na tabela, essa insistência em diferenciar os termos pode se dar em virtude dos problemas de tradução, bem como na forma como os autores se referem às expressões.

contraste com outras podem modificá-las; estão, pois, submetidas à evolução e à mudança (Vila e Callejo, 2006, p. 44).

Essa definição de crenças é a que melhor nos representa; a que mais se adequa ao nosso propósito com esta união entre ensino de gramática, dentre as que ainda aparecerão nesta abordagem. Como os próprios autores destacam, essas crenças podem ser modificadas – ou, apegando-se à escolha vocabular desta tese, ressignificadas – à medida que acontece o “contraste” com outras experiências. Nesse sentido, reafirmamos a importância do momento formativo, o minicurso, que será posto em prática não (apenas) para falar sobre a abordagem funcionalista no ensino de gramática, mas para ajudar, no contato com novas leituras e na relação com outros docentes, a romper crenças que limitam as possibilidades de ensino de Língua portuguesa, quando houver, e reafirmar aquelas cujas experiências delas oriundas forem exitosas.

Vejamos um compilado de vários conceitos sobre crenças:

Quadro 4 – Conceitos de crenças

TERMOS E AUTORES	CONCEITOS
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham; Vann, 1987)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquirem sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.”
Crenças (Wenden, 1986, p. 5)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles (os alunos) agem.”
Cultura de aprender (Cortazzi; Jin 1996, p. 230)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças tem origem cultural.”
Crenças (André, 1996, p. 19)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e julgamentos que servem como base para ações subsequentes.”
Cultura de aprendizagem (Riley, 1977, p. 122)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.
Crenças (Félix, 1998, p. 41)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor).”
Crenças (Barcelos, 2001, 32)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.”
Crenças (Perina, 2003, p. 18)	“Verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros.”
Crenças (Lima, 2005, p. 19)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças.”
Crenças (Silva, 2005, p. 37)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino-aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional tais como coordenador, diretor e ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares

	Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc – pais, entre outros) tem a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantem por um certo período de tempo”
Representações Sociais (Moscovic, 1961, p. 43)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas a objetos do ambiente social.”

Fontes: Barcelos (2004) e Silva (2011) Adaptado

As definições fornecidas abordam diferentes aspectos das crenças no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, mas também revelam pontos de convergência e divergência. Em primeiro lugar, há um consenso geral de que as crenças são conhecimentos, opiniões ou ideias que os indivíduos têm sobre o processo de aprendizagem e ensino de línguas. Essas crenças podem ser influenciadas por experiências pessoais, valores culturais, reflexões e interações sociais. Portanto, as crenças não são apenas produtos individuais, mas também são moldadas pelo ambiente cultural e social.

No entanto, existem algumas diferenças sutis entre as definições. Por exemplo, algumas definições destacam a estabilidade das crenças, enquanto outras mencionam a possibilidade de serem incorretas ou questionadas. Isso sugere uma tensão entre a estabilidade das crenças como um aspecto característico e a necessidade de flexibilidade e abertura para reconsiderar e revisar crenças em face de novas experiências ou informações. Além disso, algumas definições enfatizam o aspecto emocional das crenças, destacando a fé, a convicção e os elementos afetivos que podem influenciar as crenças. Isso sugere que as crenças não são apenas produtos racionais do pensamento, mas também são influenciadas por fatores emocionais e subjetivos.

Outro ponto de divergência está relacionado à origem das crenças. Enquanto algumas definições destacam a influência cultural e social na formação das crenças, outras enfatizam sua dimensão individual e pessoal, sugerindo que elas são construídas a partir de experiências de vida individuais.

Apesar dessas diferenças, todas as definições convergem para a ideia de que as crenças são elementos importantes que moldam o comportamento e as práticas dos indivíduos no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. Evidenciam também a complexidade e a natureza multifacetada das crenças, que podem variar amplamente de acordo com o contexto cultural, social e individual.

Nesta pesquisa, adotaremos o conceito de crença como algo construído pela vivência e reformulado pela teoria apresentada ao sujeito professor, seja durante sua formação inicial ou continuada. Entendemos que as experiências práticas desempenham um papel fundamental na

formação e reafirmação das crenças dos professores. Ao entrar em contato com diferentes contextos de ensino, desafios e interações com alunos e colegas, os professores constroem um conjunto de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. No entanto, essas crenças não são estáticas; estão sujeitas a mudanças e revisões à medida que os professores são expostos a novas teorias, abordagens e experiências educacionais. Portanto, a prática se torna o momento de constatação e validação dessas crenças, à medida que os professores as aplicam e refletem sobre sua eficácia em sala de aula. Essa abordagem reconhece a interação dinâmica entre teoria e prática na formação das crenças dos professores e destaca a importância da reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional.

A observação sobre as perspectivas diversas de crenças presentes no quadro mostra que esse é um conceito que pode ser abordado sob diferentes ângulos, seja relacionado a objetos sociais amplos, ao ensino em sentido amplo ou ao ensino de língua. No entanto, independentemente da abordagem, é possível identificar algumas características comuns às crenças. Como destaca Bardin, "as crenças são concepções, opiniões, juízos que formamos a respeito dos objetos, pessoas ou acontecimentos" (Bardin, 2016, p. 16). Essa definição permite compreender que as crenças são construções subjetivas e que estão relacionadas a um conjunto de valores, experiências e vivências que cada indivíduo traz consigo.

Nesse sentido, a reflexão das perspectivas sobre crenças presentes no quadro pode ser um ponto de partida para a análise crítica e consciente das concepções que os professores têm sobre a sua prática, possibilitando a construção de uma formação mais reflexiva e contextualizada. Além disso, a consideração das diferentes abordagens sobre crenças pode contribuir para a compreensão das particularidades do trabalho docente em diferentes contextos, possibilitando a adoção de estratégias mais adequadas às necessidades e demandas específicas de cada realidade educacional.

Ainda, a construção de uma crença

[...] é de natureza social, pois ela implica a interação de “agentes envolvidos” numa teia de relação. Pontuar a experiência como matriz geracional de uma crença significa estabelecer um nexos causal de ligação entre eles (agentes envolvidos) de natureza interagente. Trata-se de um eu “em relação” a um tu. Nesse caso, considerando a natureza social que envolve a experiência de interagentes na geração de crenças, tal fenômeno se caracteriza também por seu movimento dialético próprio. Por sua estrutura interativo – geracional, as crenças são potencialmente reprodutoras (ativas) e reproduzidas (passivas). O aumento da complexidade de um sistema de crença origina-se aqui (Pires, 2013, p. 142).

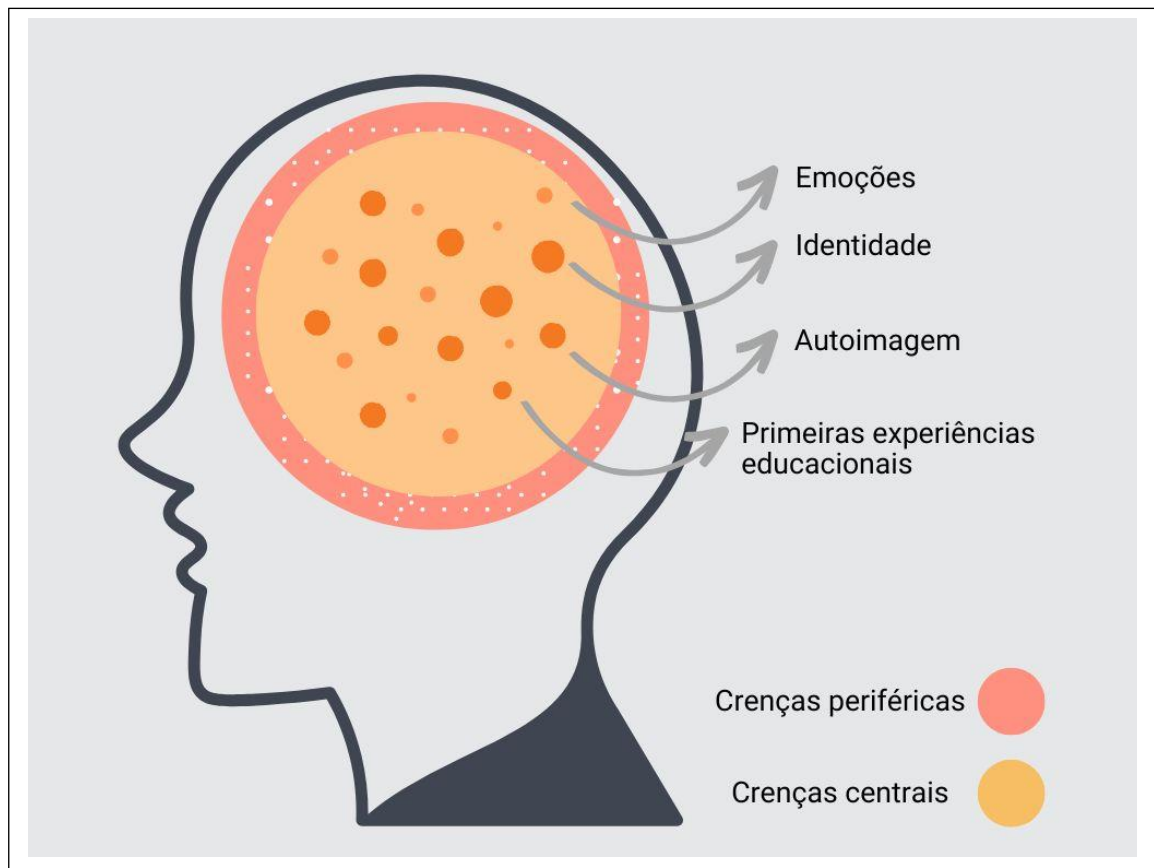
Evidencia-se, assim, a complexidade das crenças como um fenômeno social que envolve a interação de agentes em uma teia de relações. Através dessa perspectiva, a experiência é apontada como um fator crucial para a geração de crenças, uma vez que sua matriz

geracional é moldada pelas relações entre o "eu" e o "tu". Dessa forma, é possível observar que as crenças se caracterizam por um movimento dialético próprio, já que elas podem ser tanto reprodutoras quanto reproduzidas. Nesse sentido, a partir das palavras do autor, destacamos que, ao considerarmos a natureza social das crenças, é possível compreender a importância da formação continuada de professores para observar, reconhecer ou ressignificar crenças que possam influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Compreender a complexidade das crenças, suas dimensões sociais e interativas é fundamental para que os professores possam agir de forma consciente e crítica na sua prática educativa, buscando sempre aprimorar e atualizar suas crenças e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito disso, Barcelos (2004, p. 132) comenta que as crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Dito assim, chegamos à conclusão de que a crença se fortifica à medida que vai sendo constatada na prática, ou seja, é a experiência da crença quem a assenta na memória e nos fazeres dos sujeitos.

Para mostrar de que forma uma crença se instaura, quais seriam aquelas mais fáceis de serem modificadas e quais estão mais sujeitas a um trabalho maior, vejamos esta representação:

Figura 8 – Representação da estrutura das crenças centrais e periféricas



Fonte: Elaborada a partir de Barcelos (2004)

Essa representação se autoexplica, quando percebemos a força que as sensações físicas e emocionais exercem sobre a construção das crenças que residem no núcleo do sistema. Nessa imagem, vemos as crenças divididas em dois grupos: 1) crenças periféricas que, segundo Rokeach (1968), são menos resistentes a mudanças e, voltando à ótica da Teoria Cognitivo Comportamental, de Beck (1995;1997), se caracterizam pela facilidade em desprendimento dado o contato com novas experiências. 2) crenças centrais, aquelas que envolvem elementos intrínsecos como emoções, identidade, autoimagem e primeiras experiências educacionais. Embora as crenças sejam coletivamente e socialmente construídas, essas questões estão associadas à subjetividade, à individualidade do sujeito, e, por isso, são mais relutantes.

As crenças desempenham um papel fundamental na forma como interpretamos o mundo e tomamos decisões, e podem ser compreendidas através de uma classificação que as divide em crenças periféricas e centrais, cada uma com características e graus de resistência a mudanças distintos. As crenças periféricas são aquelas que se situam na camada mais externa do sistema de crenças de um indivíduo. De acordo com Rokeach (1968), essas crenças são menos resistentes a mudanças. Em termos da Teoria Cognitivo Comportamental de Beck (1995;

1997), essas crenças são mais suscetíveis a se modificarem com a introdução de novas informações e experiências. Por exemplo, uma pessoa pode acreditar que uma determinada dieta é a melhor para a saúde, mas ao ser exposta a novas pesquisas e evidências, pode alterar facilmente essa crença sem grandes resistências. As crenças periféricas são frequentemente formadas com base em experiências mais recentes e menos profundas, e são mais flexíveis e adaptáveis.

Por outro lado, as crenças centrais estão enraizadas profundamente na psique do indivíduo e envolvem aspectos fundamentais da identidade, autoimagem, emoções e primeiras experiências educacionais. Essas crenças são intrinsecamente ligadas à forma como uma pessoa vê a si mesma e ao mundo ao seu redor. Por exemplo, uma crença central pode ser a percepção de uma pessoa sobre seu valor próprio, moldada por experiências de infância, elogios ou críticas recebidas dos pais, e outras influências significativas. Devido à sua profundidade, as crenças centrais são muito mais resistentes a mudanças. Alterar uma crença central requer um processo de reflexão e, muitas vezes, intervenção terapêutica, pois essas crenças estão intimamente ligadas à identidade e à autopercepção do indivíduo. As experiências que contribuem para a formação dessas crenças são geralmente de natureza emocionalmente carregada e repetidas ao longo do tempo, reforçando a sua resistência.

É importante notar que, embora essas categorias sejam distintas, elas não operam de forma isolada. Crenças periféricas e centrais interagem constantemente. Por exemplo, uma mudança significativa em uma crença periférica pode eventualmente levar a uma reconsideração de crenças centrais, especialmente se a nova informação for repetida e reforçada ao longo do tempo. Um indivíduo que continuamente encontra sucesso ao desafiar uma crença periférica negativa, como "Eu nunca sou bom em esportes", pode eventualmente começar a reavaliar uma crença central relacionada, como "Eu sou uma pessoa incapaz". Vamos considerar um exemplo mais específico para ilustrar essa interação e mudança. Suponha que alguém tenha uma crença central de que "O mundo é um lugar perigoso". Essa crença pode ter sido formada durante a infância, baseada em experiências de violência ou insegurança. Consequentemente, a pessoa pode desenvolver crenças periféricas como "Eu devo sempre evitar lugares desconhecidos". No entanto, se essa pessoa começa a viajar e tem experiências positivas em lugares novos, essas experiências podem gradualmente desafiar a crença periférica. Se essas novas experiências forem suficientemente impactantes e repetidas, podem começar a abalar a crença central, eventualmente levando a uma nova perspectiva mais equilibrada sobre o mundo.

Além disso, a força e a resistência das crenças são influenciadas por vários fatores, incluindo a personalidade do indivíduo, o contexto social e cultural, e o suporte social disponível. Indivíduos com uma rede de apoio robusta e um ambiente seguro são mais propensos a explorar e revisar suas crenças. Por outro lado, em contextos onde as crenças são rigidamente reforçadas pelo grupo social ou cultural, a mudança pode ser mais difícil. Técnicas terapêuticas como a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) são eficazes em ajudar os indivíduos a identificar, questionar e modificar crenças disfuncionais, tanto periféricas quanto centrais. A TCC utiliza ferramentas como a reestruturação cognitiva, onde o terapeuta trabalha com o paciente para desafiar crenças negativas, substituindo-as por perspectivas mais realistas e benéficas.

Dos estudos da Psicologia, pegamos emprestado o conceito de emoções, caracterizadas como “uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação” (Miguel, 2015, p. 153). Assim, as emoções construídas interferem/influenciam na tomada de decisões e moldam o comportamento. Por sua vez, as emoções contribuem para a construção da identidade que, segundo Crochik (1997, p. 57), é definida de forma paradoxal: “sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação”. Essas relações de dualidade que envolvem a construção da identidade se aproximam da noção de crenças já aqui apresentadas; embora estáticas, também podem ser dinâmicas, tendo em vista a possibilidade de rompimento, ressignificação ou consolidação mediados pelo contato com novas experiências, o que nos leva a reafirmar que até as crenças construídas sob o viés da identidade podem ser alteradas.

Com relação ao elemento autoimagem, também determinante para a construção das crenças centrais, percebemos, pelos estudos de Mosquera e Stobaüs (2006), que a percepção que o sujeito tem de si e de suas atitudes estão atreladas aos elementos anteriores, emoções e identidade, quando é possível perceber-se a partir do que sente e de quem é.

Por fim, as primeiras experiências educacionais também exercem forte influência na aquisição de crenças. Se refletirmos sobre o fato de a escola, enquanto principal instituição do saber sistematizado, ser a veiculadora de determinadas visões e impressões sobre os objetos de conhecimento, nas falas e nas práticas docentes, isso contribui para a construção das nossas próprias crenças, construídas, assim, coletivamente e mediadas por um ser reverberador de crenças pessoais (fundamentadas na teoria e/ou na prática): o professor. Dessa forma, pensar na figura docente como um agente de veiculação de crenças é perceber a sua importância social frente ao rompimento de ideias limitantes e sujeito responsável por apresentar diferentes visões

acerca de um mesmo objeto de conhecimento para ajudar o aluno a formar a sua opinião e, assim, demarcar suas crenças.

Para exemplificar essa reflexão acerca do que seriam crenças limitantes, aproximando tal discussão do ensino de gramática, vejamos o que diz Antunes:

É preciso reprogramar a mente dos professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como "mudanças", são percebidas como erros. (Antunes, 2007, p. 23).

Antunes (2007) levanta uma questão crucial ao destacar que qualquer desvio do uso "mais ou menos estipulado" da língua é frequentemente rotulado como erro. Este enfoque excessivamente normativo ignora a dinâmica e a evolução natural das línguas, que são, por natureza, variáveis e sujeitas a mudanças contínuas. Ao sugerir uma "reprogramação" das mentalidades, a autora está, essencialmente, clamando por uma reavaliação de como abordamos a linguagem: de uma perspectiva rigidamente normativa para uma abordagem mais descritiva e flexível.

No entanto, o termo "reprogramar" pode implicar uma visão mecanicista da mente humana, desconsiderando a complexidade e a individualidade das experiências de aprendizado. A aprendizagem e a mudança de atitudes não são processos simples de "reprogramação", mas envolvem reflexão crítica, desenvolvimento gradual e, muitas vezes, um processo de desconstrução de preconceitos enraizados. A metáfora pode, portanto, ser vista como redutora, não capturando plenamente a profundidade e a nuance necessárias para efetuar mudanças educacionais significativas.

Apesar dessas limitações, a essência do argumento de Antunes é vital: é fundamental mudar a maneira como encaramos a língua, promovendo uma visão que reconheça a legitimidade da variação linguística e a evolução da linguagem. Isso implica educar professores, pais e alunos a entenderem que a língua não é um sistema rígido de regras inflexíveis, mas um fenômeno vivo que reflete a diversidade cultural e a criatividade humana, ou seja, um fenômeno com plenitude funcional.

Em vez de simplesmente "reprogramar", talvez seja mais produtivo falar em "reorientar" ou "reeducar" nossas percepções e atitudes. Esse processo pode envolver a integração de abordagens pedagógicas que valorizem a competência comunicativa e a adequação contextual, em vez de focar exclusivamente na correção gramatical.

A partir dessa afirmação, notamos que a crença, construída e mantida pela tradição gramatical, aquela que prevê a norma padrão como variedade de prestígio a ser ensinada nas

escolas, ainda compara, de forma depreciativa, a noção de variação e mudança linguística, o que dificulta a aceitação e a entrada das outras abordagens linguísticas no ensino de gramática. Isso ganha força quando o conjunto de crenças manifestadas por professores, pais e alunos (a sociedade, em geral) faz repercutir essas ideias e desconsidera os avanços dos estudos linguísticos e das metodologias para o ensino de Língua portuguesa, deixando de analisar, nas aulas, o caráter dinâmico da língua já constatado por essas pesquisas, aqui chamado de variação e mudança linguística.

Nesse contexto, acreditamos na formação continuada – e reafirmamos, mais uma vez – como potencial meio para romper crenças limitantes, envolvendo o ensino de gramática. O professor em constante formação tem a oportunidade de acompanhar as novas descobertas na sua área e fazer disso um elemento agregador de valor à prática. Além disso, a formação continuada oferece a oportunidade de reflexão de suas próprias decisões em sala de aula.

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (Mizukami 1996, p.61).

Mas como caracterizar ou explicar que uma determinada crença é limitante? Para responder a esse questionamento, é necessário associar o estudo de crenças a pelo menos uma teoria linguística. É justamente ela quem irá, mediante suas premissas fundamentais, esclarecer e direcionar o nosso olhar para aquilo que estaria ou não contribuindo para o desenvolvimento do estudante, dentro dos critérios implícitos nesses princípios. Dentro de uma teoria, é possível, pois, perceber se uma ideia que se tem sobre ensinar e aprender contribui para as habilidades que essas premissas visam desenvolver.

Como dissemos, as crenças são concepções ou convicções que as pessoas possuem acerca da realidade, baseadas em experiências pessoais (crenças), valores e tradições culturais. Elas podem ser consideradas como um conjunto de ideias, pensamentos ou sentimentos que as pessoas têm sobre algo ou alguém. Já a teoria, é uma explicação científica sistemática e organizada sobre um fenômeno, com base em princípios, hipóteses e evidências empíricas. Enquanto as crenças são baseadas na subjetividade individual, as teorias são baseadas na objetividade científica e, portanto, têm maior grau de rigor e confiabilidade. As crenças do professor são compostas por suas opiniões, valores e experiências pessoais, que influenciam suas decisões pedagógicas e a forma como ele interage com os alunos. Já a teoria é o conjunto

de conhecimentos sistematizados que o professor utiliza para fundamentar suas práticas pedagógicas.

Nessa comparação, é importante destacar que o estudo das crenças deve ser acompanhado por uma teoria, para que possa ser avaliado de forma objetiva e fundamentado por uma perspectiva teórica sólida. Isso porque o trabalho do professor envolve tanto a transmissão de crenças quanto a aplicação de teorias no processo de ensino. Nesse sentido, o professor, ao planejar suas aulas, deve considerar tanto suas crenças pessoais quanto as teorias educacionais relevantes para o conteúdo que está sendo ensinado. Assim, a relação entre as crenças e as teorias no processo de ensino é que as primeiras influenciam a forma como o professor concebe o mundo e o processo de ensino, enquanto as últimas fornecem um arcabouço teórico sólido para embasar as suas decisões pedagógicas. Em resumo, as crenças e as teorias são duas fontes importantes para o trabalho do professor, que deve saber balancear ambas para promover um ensino efetivo e de qualidade.

Sem esse acompanhamento teórico, o estudo das crenças pode gerar a simples apresentação desta ou daquela forma de pensar e de agir, o que não condiz com os objetivos desta pesquisa. Aqui, estamos tratando da ação docente voltada ao ensino de gramática na escola, que, por sua vez, está atrelado a um conjunto de decisões relacionadas a esse fazer do professor, influenciado tanto pelo fator crença quanto pelo fator teoria.

Portanto, considerar e entender as crenças pessoais do professor é fundamental para manter a sua subjetividade e individualidade no processo de ensino. No entanto, para que essas crenças sejam aplicadas de forma efetiva, é importante que o professor tenha um direcionamento didático baseado em uma corrente teórica relevante. A teoria oferece uma base objetiva e embasada em evidências para guiar as práticas pedagógicas do professor, ajudando-o a definir objetivos claros e estratégias eficazes para alcançá-los.

Nesta pesquisa, será abordado o estudo das crenças de professores da Educação Básica atreladas à teoria do Funcionalismo Linguístico. O objetivo é explorar se há fatores ou concepções que possam influenciar as falas e práticas dos professores de maneira que dificultem uma abordagem integrada da gramática, dentro da visão de língua voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme a perspectiva de Martinet (1994), levando em conta os eixos de uso da língua e a reflexão sobre esses usos. Nesse sentido, será analisado como as crenças e a teoria influenciam a prática pedagógica desses professores e como a combinação entre esses elementos pode contribuir para a promoção de uma abordagem mais eficaz do ensino de gramática.

Com isso, nosso intuito é analisar as falas e práticas desses professores no que se refere ao ensino de gramática, verificando se existem fatores limitantes que dificultam a abordagem da língua centrada no uso. Para tanto, será considerada a relação entre as crenças pessoais dos professores e a teoria do Funcionalismo Linguístico, a fim de identificar como esses elementos se combinam e influenciam a prática pedagógica. Compreendendo que crença e teoria são, à primeira vista, objetos aparentemente antagônicos, nosso foco é a análise das crenças atreladas a uma teoria para compreender os possíveis obstáculos que dificultam o trabalho com a língua centrada no uso no ensino de gramática.

Para essa investigação de crenças de docentes, caminharemos aos moldes dos estudos de Kajala (1995) e Barcelos (1995; 2015), principalmente, quando apontam e explicam três abordagens mais recorrentes associadas a crenças no ensino de línguas, portanto, mais abrangente do que o nosso estudo, que foca no eixo gramática. Para as autoras, se as crenças não são estáveis, isto é, se podem ser modificadas, é preciso traçar um percurso investigativo e interventivo que dê conta da verificação dessas ideias e ajudem a traçar possibilidades de intervenção pedagógica.

Antes disso, queremos deixar claro que essas abordagens apresentadas por Kajala (1995) e Barcelos (1995; 2015) são fruto de estudos de autores anteriores, uma espécie de síntese, interpretação, das diversas possibilidades de investigação de crenças existentes na área da Linguística Aplicada, mais especificamente voltadas ao ensino de línguas. Assim, adaptamos esses estudos ao nosso interesse: identificar quais são as crenças de professores de Língua portuguesa da Educação Básica em relação ao ensino de gramática para, posteriormente, propor um percurso formativo para um trabalho com esse eixo sob a perspectiva do Funcionalismo linguístico, pressupondo, por questionários já adiantados, que ainda é necessário investir em situações didáticas que aproximem o trio cíclico língua-reflexão-uso.

Resumindo: os estudos dessas autoras, sobre como se apuram crenças, servirão de base para a nossa pesquisa nesse domínio investigativo das ideias acerca de como ensinar gramática. No entanto, ainda não estamos detalhando essas abordagens de forma procedimental (ou metodológica), pois destinamos um capítulo, o dos resultados, para pormenorizar cada uma delas e adentrar à abordagem mais explorada em nosso estudo. Aqui, faremos uma breve explanação de cada uma delas, começando pelo quadro a seguir:

Quadro 5 –Abordagens para investigação de crenças

TIPO DE ABORDAGEM	CARACTERIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO
Abordagem Normativa	Inferir as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações.
Abordagem Metacognitiva	Utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas.
Abordagem Contextual	Usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações.

Fonte: Elaborada a partir de Barcelos (2001)

A primeira abordagem, Normativa, já foi inclusive usada ao longo deste trabalho (até aqui). Trata-se de ferramentas como questionários elaborados com perguntas mais objetivas, as quais podem sugerir respostas ou abrir para opiniões dos informantes/colaboradores. De acordo com Gimenez (1994), os questionários são usados por sua praticidade. Além disso, os resultados saem de forma automática, a exemplo do *Google Forms*, e facilitam a análise por parte do pesquisador e a apresentação aos interessados nessas respostas. Acrescentando, essa ferramenta facilita a pesquisa por abranger um grande número de informantes, sendo possível o seu compartilhamento por *link*. Porém, apesar da praticidade, é importante destacar o risco de enviesamento da pesquisa, seja pelo tipo de pergunta elaborada, seja pelo desconhecimento, por parte do pesquisador, do contexto de resposta e interpretação ao que foi indagado.

A segunda abordagem, Metacognitiva, também chamada de autorreguladora, dialoga com o que que já conhecemos sobre autoavaliação, ou seja, a reflexão que o sujeito faz sobre as suas próprias decisões e atitudes. Nessa abordagem, são realizadas entrevistas e autorrelatos, instrumentos que permitem, enquanto colaboram demonstrando suas crenças em relação a determinado objeto de investigação, refletirem sobre suas concepções e tomadas de atitude. De forma prática, podemos exemplificar esse procedimento com o instrumento diário de bordo¹⁸, quando o participante/informante faz registros sobre sua prática e, ao passo que registra, reflete sobre necessidades interventivas para mudar ou consolidar ações alavancadoras do processo.

A última abordagem, Contextual, é considerada por nós imprescindível, pois, segundo Barcelos (2004, p. 137), “os estudos anteriores à Abordagem Contextual eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava às ações, por meio da observação de comportamento”. A autora destaca que na abordagem contextual, a análise sobre as crenças depende do contexto das falas e das práticas. Nesse sentido, o minicurso que será vivenciado com professores da Educação Básica será oportuno para a investigação do contexto, levando em conta as falas e as práticas durante a participação nos encontros e na elaboração de materiais. O contato direto e de forma síncrona com os participantes poderão nos dar maior segurança

¹⁸ Na parte de análise, Capítulo IV, fundamentaremos e falaremos mais sobre esse instrumento.

para situar crenças reveladas e contextualizar possíveis falas significativas que surgirão durante o percurso formativo, logo, indispensável neste trabalho.

A autora explica, ainda, que

Na prática, as três abordagens podem não ser tão distintas e que a escolha entre elas vai depender do tipo de pergunta de pesquisa em questão, que implica no número de participantes e no contexto de realização da pesquisa, podendo até mesmo haver uma combinação de metodologias de diferentes abordagens. (Barcelos, 2001, p. 84).

À vista disso, para que se cumpram os nossos objetivos com esta pesquisa, lançaremos mão das três abordagens, como já vimos fazendo com os questionários elaborados no Google Forms. A primeira, pela praticidade, favorecedora de respostas e compilação rápidas; a segunda, pela possibilidade de reflexão e autorreflexão sobre o processo vivenciado; a terceira, pelo detalhamento e emolduramento das falas e das práticas situadas em um contexto de experiência em campo. Por fim, como foi dito, nos debruçaremos mais sobre cada uma dessas abordagens quando formos apresentar os nossos resultados, fruto do minicurso que será vivenciado com docentes de Língua portuguesa da Educação Básica.

2.1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para o desenvolvimento desta seção, previamente, fizemos circular nas redes sociais questionários destinados a dois perfis diferentes: Professores de Língua portuguesa da Educação Básica e Estudantes do Ensino Médio. Intencionamos, com essa ação, colher algumas impressões acerca do ensino-aprendizagem de gramática na Educação Básica para, agora, fazermos algumas reflexões acerca da aproximação ou distanciamento entre as crenças reveladas e premissas do Funcionalismo, tópico que será discutido no capítulo vindouro. Com isso, queremos estabelecer uma relação inicial do estudo das crenças à teoria linguística adotada nesta pesquisa. Em tempo, é importante dizer que estes formulários não configuram a nossa intervenção final. Trata-se de um procedimento metodológico que nos ajuda a perceber – ainda que de forma elementar – como é interpretado o ensino de gramática na escola, evitando, assim, partirmos de suposições ou criação de falas genéricas para ilustrar a relação entre crenças e premissas funcionalistas.

Para tanto, utilizamos a abordagem Normativa para inferir crenças por meio de um conjunto de afirmações (Barcelos, 2001), motivadas por perguntas veiculadas em um

formulário digital. O Google *Forms*, como já dissemos na introdução deste trabalho, é uma ferramenta viável que facilita todo o processo da pesquisa, desde a circulação até a análise, dando celeridade à coleta. A plataforma permite a elaboração de itens que variam entre listas suspensas, caixas de seleção, múltipla escolha e questões discursivas. Dessa forma, elaboramos alguns itens de verificação de crenças preliminares, a partir de afirmações oriundas da nossa experiência na Educação Básica, a exemplo de formações continuadas, abordagens vistas em livros didáticos, falas de estudantes e de professores, etc. Fizemos um resgate de memória desses elementos para forjar as perguntas, a fim de provocar a manifestação dessas crenças¹⁹.

As análises das respostas significativas, do ponto de vista das afirmações mais reveladoras para colher essas crenças, se deram levando em conta como é interpretado o ensino de gramática na escola, bem como se existe um ponto de partida para estabelecermos uma relação de aproximação ou de distanciamento entre as crenças reveladas e algumas premissas²⁰ do Funcionalismo, apresentadas nos estudos de Givón (1995), relativas à 1) Linguagem como atividade sociodiscursiva, inserida em um contexto real de uso; 2) A estrutura não é arbitrária, mas icônica e motivada pela situação; 3) A estrutura serve às funções (e não o contrário); 4) A variação e a mudança linguística são temas presentes quando tratamos da língua em uso e, acrescentando, do ensino de gramática. Esse caminho de abordagem com direção funcional não se esgota aqui, mas por ora, esses quatro princípios já atendem às nossas necessidades com esta pesquisa feita.

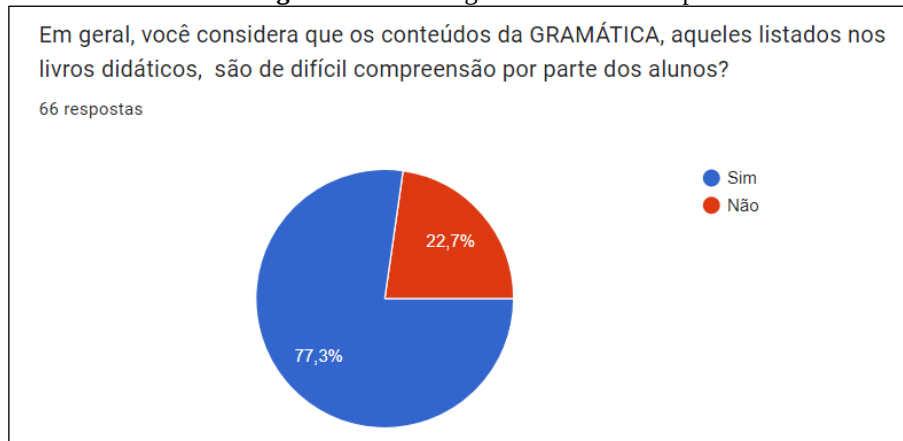
O formulário destinado a docentes de Língua portuguesa da Educação Básica foi respondido por um total de 66 participantes. Já no destinado a estudantes, também dessa fase de escolarização, obtivemos 55 contribuições. Aqui, cabe destacar que não nos detivemos a qualquer critério regional, setorial (público ou privado) ou qualquer outra minuciosidade. Embora entendamos a importância (e a necessidade) do afinilamento desses elementos na pesquisa, concluímos, antes de veiculá-la, que não são relevantes para estabelecermos a relação já mencionada entre crenças e premissas funcionalistas. Não nos deteremos, pois, aos aspectos de precisão da rigorosidade metodológica comum nesse tipo de pesquisa. Grosso modo, vamos exemplificar que é possível empreender tal relação.

¹⁹ No capítulo destinado à análise das crenças, manifestadas durante o minicurso, analisaremos se elas são centrais ou periféricas. Por ora, nos contentamos em estabelecer uma relação – de aproximação ou de distanciamento – entre falas significativas e premissas funcionalistas.

²⁰ Essas premissas serão aprofundadas no capítulo dedicado a apresentar a teoria linguística, base desta pesquisa: o Funcionalismo de orientação Norte-americana.

A seguir, vejamos de que forma as premissas funcionalistas se unem à discussão e servem como parâmetro de agrupamento das crenças, reveladas nos questionários²¹.

Figura 9 – Sobre a gramática e sua complexidade



Fonte: Elaborada pelo autor com captura de tela do Google Forms (2022)

A pergunta foi elaborada mediante a crença presente não só no ambiente escolar, mas em outros espaços e discussões sobre a gramática do Português brasileiro que reverberam a ideia de objeto de difícil compreensão (Bagno, 2001). Em várias pesquisas, sobretudo na área da Sociolinguística, é comum encontrarmos o debate acerca da noção e da impressão que se tem acerca da gramática ensinada na escola e do seu distanciamento dos usos reais. Dessa forma, esse item não é elaborado de forma genérica, mas situado numa fala comum do imaginário social, sobretudo no ambiente escolar, de Português como “*língua difícil de aprender*” e, por conseguinte, de gramática complexa, o que é ratificado pelo percentual de respostas dos professores que coincidem com essa fala corriqueira.

Ainda, para compreendermos as respostas, solicitamos dos informantes uma justificativa que reforçasse o “sim” escolhido quanto ao motivo para a dificuldade em relação ao aprendizado dos conteúdos da gramática. Dessa forma, extraímos algumas falas significativas tais como:

²¹ Nós vamos explorar, nesta seção, apenas alguns quesitos dos questionários. As demais perguntas e respostas serão analisadas em capítulos vindouros. Essa escolha se deu em virtude da possibilidade de resposta atrelada ao objeto de investigação desta parte do trabalho, o empreendimento da relação entre crenças e funcionalismo para sabermos se é possível seguirmos com esse entrelaçamento teórico. Assim, notamos que esses itens selecionados são mais produtivos quando usados aqui nesta exemplificação. Para conhecer a pesquisa na íntegra, acesse 1) PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: <https://forms.gle/CqY5twd7RKXXJpZF6> e 2) ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: <https://forms.gle/Z3v8cAfh3NzTVAx5>

Quadro 6 – Justificativas dos docentes

PREMISSA GIVONIANA	DECLARAÇÕES DE DOCENTES
Noção de língua e uso, detalhada anteriormente em (1), (2), (3) e (4) Givón (1995)	A) “Geralmente são questões descontextualizada” (SIC) B) “São colocados termos de difícil compreensão.” C) “Ainda se ensina a gramática pela gramática, seria interessante dizer não a esse tipo de ensino. Não existe gramática fora do contexto, do dia a dia, das proximidades dos nossos estudantes.” D) “É mostrada fora do contexto.” E) “Às vezes os conteúdos se apresentam de forma descontextualizada, e não levam o aluno a refletir sobre a língua em uso. Portanto, os alunos sentem dificuldade em compreender.” F) “O fato de haver pouca relação do conteúdo (é trabalhado separado de textos e baseados em conceitos, por exemplo.) com o uso no dia a dia do estudante, ou seja, nas situações de uso de escrita e de fala. Logo, se o estudante não compreende a funcionalidade da norma, ele não aprende com efetividade.”

Fonte: Elaborada pelo autor com falas extraídas do Google Forms (2022)

Como podemos perceber, essas justificativas que resumem as demais, comprovam a necessidade de aproximação entre língua e uso, dita de outra forma nas premissas de Givón (1995). Dessa maneira, os docentes amparam suas declarações na relação de distanciamento entre o que se ensina nas aulas de gramática e o uso, isto é, a descontextualização nas abordagens. Embora os informantes reconheçam essa lacuna, essa é uma recorrência no ensino, afirmação feita com base nas próprias declarações. Assim, validando a teoria de crenças, podemos afirmar que embora os docentes não concordem com esse distanciamento entre língua e uso, situações como essa acontecem, porque “as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuarem, persistindo mesmo perante contradições causadas por razão, tempo, instrução ou experiências” (Pajares, 1992, p. 324 – tradução nossa).

Embora essa seja uma prática que, do nosso ponto de vista, fundamentada pela escolha teórica linguística, distancie a gramática dos usos, as respostas dos docentes revelam justamente o que é dito por Barcelos (2006), quando afirma que as crenças são dinâmicas. Esse dinamismo é exemplificado, aqui, pela capacidade de reflexão de uma crença acerca da gramática na escola que, embora a sua abordagem esteja consolidada por um tratamento didático que tende a distanciá-la dos usos reais, conferindo aquilo que Neves (2021) chama de cenário de desolação, é passível de mudança, justamente pelo reconhecimento de que essa prática limita e impossibilita o cumprimento dessa premissa funcionalista. A autora ainda faz a seguinte pergunta:

Afinal, que “gramática” se tem trazido para dentro das salas de aula, e que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela

reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? (Neves, 2021, p. 17 – destaques da autora).

Pelas respostas dos docentes, tecendo críticas à crença de gramática como objeto de difícil compreensão na Educação Básica, podemos responder esse questionamento afirmando a necessidade do investimento em práticas que aproximem os conteúdos das situações de uso, isto é, numa perspectiva funcionalista. É claro que existem outros pormenores que justificam, também, essa crença e esse movimento dinâmico-reflexivo de que tal prática não é a mais adequada, sobretudo quando queremos lenificar esse problema apontado pelos docentes.

Para compreendermos melhor a relação entre crenças e premissas funcionalistas na gramática, também incluímos estudantes do Ensino Médio em nossa análise. Acreditamos que a perspectiva tanto dos professores quanto dos alunos é essencial, pois são os protagonistas no ambiente escolar que vivenciam de forma sistemática e direta a discussão sobre o ensino-aprendizagem de gramática. As visões dos estudantes são especialmente valiosas, pois oferecem percepções espontâneas e ricas, baseadas em suas próprias experiências. Ao incorporar essas perspectivas, podemos problematizar e, eventualmente, ressignificar as crenças existentes sobre o ensino de gramática, alinhando-as às premissas teóricas de forma mais produtiva. A inclusão dos estudantes não só enriquece a discussão teórica com uma base empírica sólida, mas também ilumina aspectos práticos que podem ser transformados para melhorar a eficácia pedagógica.

Assim, quando perguntamos aos alunos o que seria gramática, aquela estudada na escola, obtivemos respostas como:

Quadro 7– Conceito de gramática sob a ótica dos estudantes

PREMISSA GIVONIANA	DECLARAÇÕES DE DISCENTES
Noção de língua e uso, detalhada anteriormente em (1), (2), (3) e (4) Givón (1995)	A) “A matéria que estudamos visando uma melhor escrita e leitura, que nos ajuda na vida, mas por causa da escola achamos que é apenas para fins acadêmicos.” B) “É aquilo que estudamos em português, para escrever e ler bem” C) “Eu entendo como gramática o conjunto de regras que regem uma língua, principalmente em relação à escrita.” D) “São regras para o uso da língua.” E) “Conjunto de regras que determinam o uso correto da língua falada e escrita.” F) “Aprendemos a usar melhor as nossas palavras no dia a dia.”

Fonte: Elaborada pelo autor com falas extraídas do Google Forms (2022)

Além dessas, outras falas significativas denotam a presença de crenças sobre a gramática como “um conjunto de regras que devem ser seguidas” (Possenti, 1996, p. 64). Sem

desprezar essa visão, cujo conceito de gramática está associado à crença de prescrição, queremos apontar a necessidade de expansão dessas concepções, a fim de tornar esse objeto mais amplo do que apenas seu caráter normativista. Como podemos notar, essa impressão dos estudantes sobre a gramática caminha da direção contrária à premissa givoniana que aponta a estrutura como sendo não-arbitrária, mas icônica e motivada pela situação. Pelos conceitos apresentados, percebemos a soberania das regras determinando os usos, não o contrário, como apontam os estudos funcionalistas.

As falas dos alunos oferecem uma janela para compreender as crenças dos professores sobre a gramática, pois refletem, em grande parte, as ideias e abordagens transmitidas no ambiente escolar. A percepção dos alunos sobre a gramática frequentemente é moldada pelas práticas pedagógicas e pelos discursos dos professores. A partir delas, podemos inferir como os professores apresentam e enfatizam a gramática em sala de aula.

Por exemplo, a fala A (“A matéria que estudamos visando uma melhor escrita e leitura, que nos ajuda na vida, mas por causa da escola achamos que é apenas para fins acadêmicos.”) sugere uma dualidade na percepção da gramática: enquanto é reconhecida sua utilidade prática, a escola parece restringi-la a um contexto acadêmico. Isso indica que os professores podem estar apresentando a gramática de uma maneira que não conecta efetivamente suas aplicações práticas à vida cotidiana dos alunos.

A fala B (“É aquilo que estudamos em português, para escrever e ler bem”) mostra uma visão potencialmente funcional, mas simplista, que pode refletir uma abordagem didática focada apenas nas habilidades básicas de leitura e escrita, sem uma exploração mais profunda das nuances comunicativas da língua.

As falas C (“Eu entendo como gramática o conjunto de regras que regem uma língua, principalmente em relação à escrita.”), D (“São regras para o uso da língua.”) e E (“Conjunto de regras que determinam o uso correto da língua falada e escrita.”) enfatizam a gramática como um conjunto de regras. Isso pode indicar que os professores estão focando na instrução normativa e prescritiva, reforçando a ideia de que a gramática é uma coleção de normas a serem seguidas para usar a língua corretamente.

Finalmente, a fala F (“Aprendemos a usar melhor as nossas palavras no dia a dia.”) sugere uma compreensão mais prática e aplicada da gramática, podendo refletir uma abordagem pedagógica que conecta o ensino gramatical ao uso diário da língua.

Para os estudos funcionalistas (Givón, 1995; Prideaux, 1987; Martinet, 1994), o desenvolvimento da competência comunicativa ocorre quando a noção de se comunicar bem, tão revelada nas falas, ultrapassa a noção de gramática como sistema autônomo, isto é, aquela

percebida como manual de regras que se distancia da interação real, das determinações do discurso. Na direção oposta, revelada pelas crenças, a gramática é um fim em si mesma, ou seja, é ela quem garantirá o sucesso da comunicação. Opondo-se a essa ideia, Antunes (2007, p. 54) adverte:

Ledo engano... como se diz, mais propriamente, em páginas da literatura. Compreender ou fazer um texto – um relatório, um artigo, um editorial, uma carta, um requerimento, por exemplo – exigem muito mais que conhecimento de gramática. Este é apenas parte do saber que se precisa dominar para o desempenho satisfatório dessas atividades [...].

A autora faz uma lista, inclusive sumarizada, de crenças sobre gramática que permeiam o universo escolar. Nessa listagem, Antunes (2007) tece críticas ao que é reverberado como: língua e gramática são a mesma coisa; a gramática é suficiente para falar, ler e escrever com sucesso; estuda-se gramática quando se explora regras e nomenclaturas (advertência mais direcionada para o ensino); os usos da língua são orientados pela norma prestigiada, pela norma culta. Dentro de cada um desses tópicos, a autora segue com reflexões de cunho teórico-prático que nos ajudam a perceber essas crenças na Educação Básica e, aqui nesta discussão, ratifica a ideia reducionista sobre gramática, identificada na fala dos estudantes que, por sua vez, foram construídas na escola e vivenciadas a partir da mediação docente.

Portanto, acreditamos que as crenças sejam fruto daquilo que a maioria das citações aqui apresentadas revelam: oriundas das vivências e repetições práticas – às vezes sem reflexão – de como agir sobre determinado objeto de conhecimento, seja ensinando ou aprendendo. Dessa forma, ecos de uma prática demarcam e legitimam uma crença sobre gramática desvinculada das premissas funcionalistas, estabelecendo, assim, uma relação de distanciamento. Por tudo isso, nossa intenção de entrecruzar Funcionalismo linguístico a crenças sobre ensino-aprendizagem de gramática ganha força, pois se defendemos uma corrente teórica e acreditamos em um ensino mais produtivo a partir dela, sabemos dos ganhos que essa defesa poderá ocasionar na vida escolar de professores e de estudantes.

Na próxima seção, ainda mantendo o foco na discussão sobre crenças, veremos até que ponto a formação inicial do professor de Língua portuguesa, no âmbito da graduação, contribui para a construção dessas ideias, por meio da análise das Diretrizes Nacionais que orientam a criação dos cursos Letras no país. Ainda, de que forma o primeiro contato com a prática, como o estágio, auxilia na formação de crenças.

2.2 A Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa: investigando os bastidores

Os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-nos em uma visão-de-mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir deles, dos conceitos, que guiamos nossa existência e, de certa forma, porque antecedem nossas ações, são também nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré-conceitos). Mas valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente (Cortella, 2000, p.43).

Pela tradição escolar, muitas crenças já são estabelecidas no momento em que o estudante adentra o curso de Letras, pois a experiência na Educação Básica, na condição de aluno, possibilitou uma percepção de fazeres em relação à mediação dos conteúdos por parte dos seus professores. Dito de outra forma, quando o cursista de Letras adentra a universidade para estudar teorias envolvendo gramática e ensino de Língua portuguesa, sua vivência escolar já tem dado conta de construir crenças a respeito desses objetos. Porém, assim como disse Cortella (2000), tudo isso pode ser mudado através da inserção em um novo processo, uma vez que nossas crenças não são estanques, como já dito anteriormente.

Dessa forma, a formação inicial do futuro professor de Português já pode começar por romper crenças as quais não condizem ou não acompanham a evolução dos estudos linguísticos. Ainda, situar o estudante como pesquisador, cientista, aquele que vai optar por seguir uma (ou mais) corrente linguística norteadora da sua prática, não aquele que reproduzirá o que vivenciou na escola sem o conhecimento teórico orientador daquela prática.

De acordo com Almeida Filho (1997), são três as modalidades de formação docente: 1ª) a formação inicial, que garante ao profissional o certificado para exercício da profissão; 2ª) a formação especializada, ou seja, uma pós-graduação que aprofundará, dentro da área do profissional, o estudo sobre determinado objeto, fenômeno ou fator de interesse e 3ª) a formação continuada e perene, seja oferecida pelas redes e sistemas de ensino, seja a formação autodidata, aquela empreendida pelo próprio professor com vistas ao seu desenvolvimento profissional. Vale destacar que entre a segunda e a terceira modalidade não existe um tempo pré-estabelecido.

O que chamamos atenção, pelas leituras realizadas e pela experiência docente, é para a importância de o profissional investir esforços na formação continuada, em nível de pós-graduação, credibilizada por uma instituição de ensino, ou autoformativa. Sobre essa modalidade formativa, Oliveira (2004, p. 49) ressalta que essa categoria “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino”. Desse modo, aproveitamos

este momento de discussão para lembrar a importância da proposta de intervenção que propomos para investigar as crenças de docentes de Língua portuguesa da Educação Básica, o minicurso envolvendo gramática sob a orientação da Linguística funcionalista. Corroborando essa reflexão sobre o percurso formativo docente, é por meio de momentos assim que o professor reflete sobre a prática e (re)pensa crenças que norteiam seu fazer docente, sua mediação didática.

A respeito da formação inicial do professor, foco desta discussão, estudos como os de Barcelos (2004) apontam para a distorção entre essa modalidade formativa realizada pela e na universidade e as demandas da Educação Básica. Para a autora, o profissional formado deve possuir competências importantes, tais como a técnica/linguística, ou seja, dominar os conteúdos e objetos de conhecimento da área (na escola, chamada de componente curricular que leciona); a pedagógica, isto é, os aspectos relacionados ao tratamento didático e metodológico na mediação dos objetos de conhecimento e, por fim, a competência interpessoal, relativa à relação que se estabelece, na prática, entre o professor e demais pessoas da comunidade escolar com as quais convive direta, a exemplo dos alunos, e indiretamente, como a família.

Ratificando esse pensamento, Kleiman e Borges da Silva (2008) ressaltam a importância de

Um curso de Letras que inclua em todas as disciplinas um estudo de casos e de situações-problema, cuja solução requeira não apenas a correta identificação do conteúdo, mas também a explicitação e exploração desses parâmetros enunciativo-discursivos, tem uma boa chance de fornecer ao aluno os instrumentos apropriados para seu letramento *para* o local do trabalho e para continuá-lo *no* local de trabalho. (Kleiman; Borges da Silva, 2008, p. 36 – Destaques das autoras).

Nesse contexto, para corroborar a necessidade de formação inicial que garanta o desenvolvimento dessas competências, vejamos o que orienta o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), em parte do texto da ementa que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015):

Deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (Brasil, 2015, p. 7).

Com efeito, é imprescindível, ainda na formação inicial, revogar a dicotomia teoria e prática uma vez que aquela se configura nesta. Tratar dessa questão na universidade é, também, momento oportuno para abordar crenças que envolvem o fazer docente. Na educação, isso se torna uma ação urgente, tendo em vista que os estudantes, ao ingressarem na academia, já possuem um saber acumulado da experiência de pelo menos doze²² anos na escola, sobre como a teoria se desenha, revelada nas falas dos docentes que mediarão o conhecimento durante toda a jornada na Educação Básica.

Assim, é inevitável que essas crenças, construídas na condição de aluno, reveladas pelos professores, acompanhem esses estudantes até a graduação. Até porque sabemos que as crenças são “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (Dufva, 2003, p. 144). Dessa forma, o binômio teoria-prática e as discussões sobre ele cumprirão a importante função de desfazer crenças, à luz dos avanços dos estudos linguísticos, e auxiliarem na construção de novas que, posteriormente, servirão como alicerce para nortear escolhas na prática.

Para compor essa análise que discute os saberes necessários ao docente, ainda que em formação inicial, recorremos a Tardif (2002), mais precisamente ao detalhamento feito por ele sobre cada saber incurso na ação docente: 1) Saberes da formação profissional, aquilo que o docente aprende na formação inicial ou continuada e que está fundamentado nas ciências, além das habilidades relacionadas à formação profissional e conhecimentos didático-pedagógicos. 2) Saberes disciplinares, isto é, aqueles ligados diretamente à área de formação. 3) Saberes curriculares, relativos à forma como as instituições autorizadas gerenciam, distribuem os conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes, conhecidos nas escolas como matrizes escolares. 4) Saberes experienciais, aqueles que emergem do próprio fazer/estar docente nas diversas situações do cotidiano escolar.

Sobre esse último saber, o autor destaca que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2002, p. 38). Nesse sentido, destacamos a sua importância por ser ele o responsável, direta ou indiretamente, pelo rompimento, manutenção ou ressignificação de crenças docentes. Isso porque, como já dissemos anteriormente e credibilizamos por meio dos diferentes conceitos de crenças, a experiência, justamente pelo seu caráter social e interativo, estabelece relações com ideias e vivências de outros docentes, desafia a tomada de decisões que, quando assertivas,

²² Esse tempo pode ser ainda maior, se levarmos em conta a Educação Infantil ou um Ensino Médio Técnico, de quatro anos.

podem fazer desabrochar novas crenças em relação a determinada situação. São infinitas as possibilidades que o saber experiencial pode despertar no professor.

Para estabelecer os limites entre crenças, saberes e conhecimentos, é essencial compreender as diferenças fundamentais entre esses conceitos. Em linhas gerais, as crenças são entendidas como "representações pessoais e subjetivas que servem para explicar a realidade" (Pozo, 2006, p. 46). Em contraste, os saberes são "formas de conhecimento socialmente construídas e compartilhadas, que incluem habilidades, valores, modos de pensamento e ação" (Tardif, 2002, p. 37). Já o conhecimento refere-se a um "conjunto de informações sistematizadas, fundamentadas e verificáveis" (Pozo, 2006, p. 27), geralmente derivadas de pesquisas empíricas e científicas. Embora haja interações e sobreposições entre esses conceitos, é necessário distinguir que as crenças estão mais relacionadas à subjetividade e às interpretações individuais, enquanto os saberes estão relacionados à experiência compartilhada e à prática social, e os conhecimentos são baseados em evidências empíricas e na investigação científica.

Para evitar equívocos e confusões, é imprescindível que os limites entre esses termos sejam estabelecidos com clareza, reconhecendo suas particularidades e complementaridades. Essa distinção não significa que um desses elementos seja superior ao outro, mas que cada um deles oferece um tipo de contribuição específico para a prática docente. Reconhecer e valorizar a diversidade de formas de conhecimento presentes na prática docente é importante para que possamos compreender a complexidade e a riqueza do processo educativo (Tardif, 2002).

A partir desse contexto, questionamos: como manter os saberes construídos na academia, respaldados pelas escolhas teóricas que embasam as abordagens de ensino, se a experiência, no campo de atuação docente, pode concorrer com a teoria e instaurar crenças que se distanciem daquilo que foi construído apoiando-se em uma corrente teórica? Não queremos, com esse questionamento, acentuar que a teoria é soberana e que não pode ser repensada. Fizemos essa reflexão para destacar a importância da formação inicial cada vez mais próxima da prática, sobretudo para garantir que os saberes construídos não sejam corrompidos por uma prática sem reflexão ou por tomadas de atitude que não estão ancoradas em teorias linguísticas. Não se trata de adotar uma única teoria linguística como verdade absoluta, mas sim de promover convergências e complementaridades entre teorias distintas, a fim de fornecer um repertório teórico amplo e flexível que possa subsidiar a tomada de decisões reflexivas na prática docente. Trata-se, pois, da necessidade de tornarmos a formação inicial um momento de apropriação de saberes (dos mais variados tipos) e de estabelecimento de relações com a prática de modo que as crenças construídas sejam solidificadas por esses saberes e que, no campo de atuação, não sejam refutadas pelo critério da inadequação ou da inaplicabilidade.

Para tornar palpável cada um desses saberes, associados ao nosso objeto e área de interesse, vejamos como isso se aplica ao estudante de Letras Língua Portuguesa, no tocante ao ensino de gramática, baseado em Antunes (2003-2007) e Neves (2021), com associação direta aos saberes sistematizados por Tardif (2002):

Quadro 8 – Saberes de Tardif associados ao estudante de Letras

TIPO DE SABER	ASPECTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
Saberes da formação profissional	• O estudante de Letras compreende que a gramática é um eixo dentre os objetos de ensino de Língua portuguesa. • Como todo objeto de conhecimento, está fundamentado por uma ou mais correntes teóricas para a sua abordagem. • A Linguística funcional é uma corrente que pode orientar o ensino de gramática, focando suas análises em uso e para a reflexão.
Saberes disciplinares	• Na formação inicial, o estudante de Letras conhece a grande área Linguística, bem como as diferentes abordagens do ensino de gramática nas aulas de Língua portuguesa como, por exemplo, o Funcionalismo linguístico.
Saberes curriculares	• Em uma disciplina específica, o estudante toma conhecimento de que o eixo gramática, na escola, se subdivide em conteúdos temáticos, ligados à sintaxe, semântica e pragmática. • A partir de uma discussão fundamentada, constrói uma crença sobre qual(is) abordagem(ns), dentre as disponíveis na Linguística, pode ser a mais adequada, isto é, que corrobore os objetivos e habilidades propostas pelas diretrizes oficiais da Educação Básica.
Saberes experienciais	• Na prática, seja durante o estágio ou outra vivência na escola, o estudante de Letras, depois dessa construção inicial, aplica a teoria enquanto medeia o estudo de determinado objeto da gramática. • Durante as situações vivenciadas na mediação, as crenças podem ser modificadas ou constatadas em relação à escolha teórica e ao tratamento didático dado à gramática. • Essas situações são diversificadas: o nível de conhecimento prévio da turma; as distorções entre idade-série; o contato com a prática de outros professores; a cultura de ensino criada ou preservada pela escola; o material didático usado para dar suporte na mediação dos conteúdos; dentre outras.

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir da interpretação em Tardif (2002).

Essas situações ilustradas no quadro, embora hipotéticas, são comumente flagradas na prática. Estudos como os de Antunes (2003-2007) ou de Neves (2021), por exemplo, já deram conta de apresentar um panorama do ensino de Língua portuguesa na Educação Básica, o que nos orientou a exemplificar os saberes de Tardif (2002) associados à formação inicial do professor de Português, a trajetória do estudante de Letras. Vale a pena frisar que não estamos atribuindo sucesso ou insucesso à formação inicial dos professores (seria um risco dizer isso

sem uma investigação minuciosa das realidades!). Dessas autoras e de nossa própria experiência na escola, depreendemos que a formação inicial docente contribui para o cenário vigente no que diz respeito ao ensino de gramática. De certa forma, o que foi construído na graduação, em menor ou maior grau de fidedignidade, reverbera na prática.

De outra área da linguística, mas perfeitamente aplicável a esta discussão, Antunes (2007) afirma o seguinte:

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho. (Antunes, 2007, p. 145).

Portanto, é imprescindível pensarmos numa formação inicial cada vez mais integral, capaz de dar conta de apresentar os saberes necessários à prática, propostos por Tardif (2002). Ainda, nessa etapa inicial de formação, investir tempo para ações que promovam, cada vez mais cedo, um diálogo entre a teoria e a prática. Contudo, não estamos afirmando que é a universidade, no âmbito da graduação, quem se responsabiliza inteiramente pela formação do professor, afinal, como vimos, a experiência arremata esses saberes previamente construídos. Frisamos a necessidade de se (re)pensar esse percurso “principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.)” (Silva, 1993, p. 96), com vistas a pensar sobre crenças e trilhar um caminho consistente para o ensino.

O estágio, etapa obrigatória dos cursos de licenciatura em Letras, é um importante evento na formação inicial, tendo em vista a ponte que se cria entre os saberes ainda em construção e a possibilidade de aplicação, sob a orientação do professor da Educação Básica e do responsável pela supervisão do estágio na instituição de ensino superior. Como sabemos, as “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (Hosenfeld, 2003, p. 39), e se assim o são, essa experiência, ainda na graduação, pode contribuir para a (re)formulação daquilo que, sistematicamente, foi construído pela teoria.

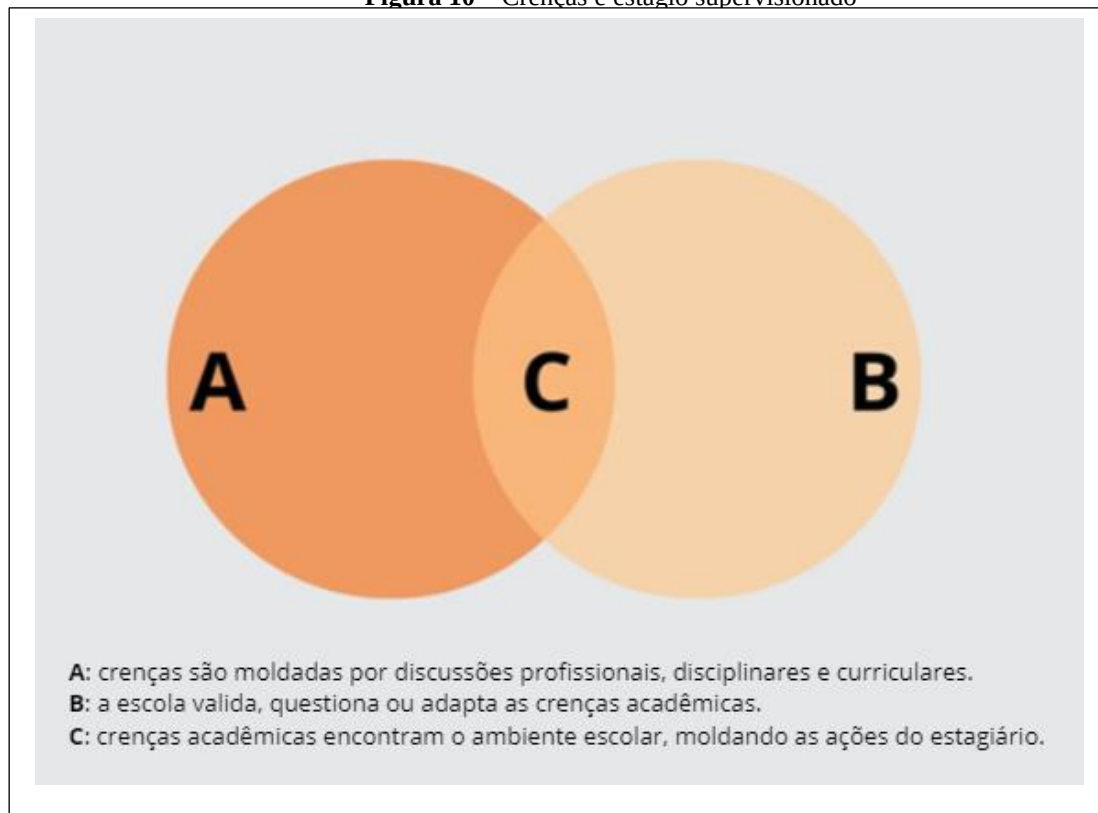
Sobre essa questão, Possebon e Amestoy (2016) explicam que

O estágio curricular é, normalmente, o primeiro momento em que os estudantes dos cursos de Licenciatura se inserem no ambiente escolar. Nesse momento, não mais no papel de alunos, mas como professores. Essa transição entre a teoria adquirida na Universidade e a aplicação desses conhecimentos, acontece diante de um processo formativo, no qual os estudantes têm a possibilidade de analisar, investigar e interpretar a sua própria práxis. Essa interação com o “futuro local de trabalho” tem como um dos objetivos possibilitar aos discentes vivências e experiências que lhe

servirão como suporte para sua atuação profissional. (Possebon; Amestoy, 2016, p. 279).

Para ilustrarmos a importância da experiência no estágio frente à construção de crenças na prática, vejamos a seguinte imagem:

Figura 10 – Crenças e estágio supervisionado



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Segundo Woods (2003), as crenças não são tão distintas de conhecimento. Sobre essa afirmação, analisando a intersecção presente na figura, em “A” temos as crenças construídas a partir das discussões que fazem parte dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares (Tardif, 2002). Toda essa construção, realizada pelos docentes, responsáveis pelos componentes curriculares – também detentores de crenças –, que discutem teorias linguísticas, Língua portuguesa, ensino de gramática e demais objetos de estudo que orientam a prática do graduando em Letras, proporcionam ao estudante a construção de um conjunto de saberes e reforço ou estabelecimento de crenças em relação ao que precisa ser ensinado e qual tratamento didático deve ser dado.

Em “B”, está representado todo o universo escolar, lugar onde essas crenças, construídas na academia, podem ser constatadas, refutadas ou ressignificadas. Nesse cenário, o

contato com os docentes, com os estudantes, com os materiais didáticos ou com a própria organização da escola são elementos importantes que podem interferir nas crenças do estagiário. Além disso, de acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação profissionais, em contraposição à teoria”. Tal crença já antecipa aos estagiários a ideia de contrariedade e reforça o distanciamento entre teoria e prática. Para essas autoras, “[...] não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como teóricos, que a profissão se aprende na prática [...] que na prática a teoria é outra”.

Nesse sentido, o desafio está posto, uma vez que

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (Pimenta; Lima, 2012, p.35).

Essas crenças, das quais os estudantes tomam conhecimento antes mesmo de irem para o estágio, associadas a tudo aquilo que encontram como elementos e situações desafiadoras, interferem nas suas próprias crenças, até esse momento construídas. Essa modificação está representada em “C”, quando as crenças e os saberes desenvolvidos na academia (A) entram em contato com o universo escolar (B). Nesse ponto de intersecção, está o estagiário, suas crenças e sua tomada de atitude frente às situações de ensino-aprendizagem. Assim, ao ser exposto a essa situação de formação inicial, o estudante/estagiário deve fazer uso das teorias como ferramentas para

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. A prática (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (Pimenta; Lima, 2012, p.43).

Nesse contexto, é responsabilidade dos cursos de Letras preparar os estudantes para aplicar de maneira eficaz as crenças desenvolvidas e consolidadas durante a graduação em sua prática profissional. A oportunidade que o estágio oferece é significativa, pois permite que as crenças, refutadas no contato da teoria com a prática, sejam reestabelecidas e encontrem um caminho cujas distâncias possam ser amenizadas ou até mesmo extintas. À formação inicial, a

tarefa de cuidar dos saberes necessários à atuação docente, já explicitados anteriormente. Ao estudante/estagiário, o entendimento de que é preciso sedimentar a teoria para uma implementação de sucesso na prática, afinal, como ressalta Antunes (2003, p. 40) “Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Para que os futuros docentes possam desenvolver suas crenças de forma crítica e embasada, é importante que a escola, e especialmente os professores que os acolhem, oportunizem momentos em que tais crenças possam ser testadas durante as atividades de observação ou regência de turmas. Isso significa que é necessário criar espaços para que os estagiários possam confrontar suas construções prévias com a realidade escolar, a fim de que possam encontrar um denominador comum entre o que acreditam e o que de fato ocorre na prática. Dessa forma, os futuros docentes podem ampliar e reorganizar suas crenças a partir das experiências vividas e refletidas na prática pedagógica, possibilitando uma formação mais efetiva e próxima da realidade educacional.

De forma regimentada, esses saberes necessários à prática docente, no âmbito da formação inicial do professor de Português, estão detalhados nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras Língua Portuguesa (2001). O documento apresenta informações importantes como perfil dos formandos; competências e habilidades a serem adquiridas durante a formação; conteúdos curriculares; estruturação do curso e avaliação. A seguir, nos debruçaremos sobre alguns desses pontos, aqueles que, na nossa análise, estão mais associados ao desenvolvimento de crenças na graduação.

Em sua contextualização, ressalta que a universidade não pode ser vista apenas como “produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (Brasil, 2001, p. 29). Nessa perspectiva, o documento aproxima-se do que já vimos discutindo até agora: a relação entre teoria e prática demarcada pelo contato entre o saber produzido na universidade, no âmbito da formação inicial, e a sua extensão, via estágio, na Educação Básica.

Além disso, as Diretrizes destacam que a noção de currículo deve ser ampliada, uma vez que além dos conteúdos, outros saberes, desenvolvidos sob a forma de competências e habilidades também constroem essa formação. Com foco na natureza teórico-prática da construção do currículo, todas as atividades acadêmicas podem ser elementos integralizadores do curso. Ao tratar dessa questão, o documento justifica que

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; utilizar, de modo

mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior. (Brasil, 2001, p. 29).

Essas diretrizes contribuem para a construção da Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Letras, nas diferentes instituições de ensino superior do país e nos permitem uma interpretação do perfil almejado para o egresso. Isso porque o próprio documento já apresenta o objetivo do curso de Letras condizente com as discussões até aqui realizadas: “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (Brasil, 2001, p. 30). Exposto dessa forma, compreendemos que existe uma preocupação em formar o profissional do ponto de vista do domínio técnico, mas aplicado às situações reais onde cabe a sua intervenção.

A respeito do perfil do profissional, o documento destaca o domínio de alguns conhecimentos, tais como a capacidade de refletir de forma crítica sobre temáticas que entrelaçam questões relacionadas à Linguística e Literatura, o que nos leva à interpretação da importância do domínio não apenas técnico sobre esses eixos da Língua Portuguesa, mas a destreza em resolver conflitos que perpassem esses objetos, bem como acompanhar a evolução científica que sustenta novas teorias envolvendo temas relacionados aos aspectos linguísticos e literários. Tal questão se sustenta quando, ao detalhar esse perfil, o documento enfatiza que o profissional precisa “ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.” (Brasil, 2001, p. 30).

A respeito dos conteúdos curriculares, as Diretrizes determinam:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na **percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais**. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de **desenvolver o espírito crítico frente à realidade**. (Brasil, 2001, p. 31 – grifos nossos).

Considerando esses destaques para a provável formação de crenças, ainda na graduação, observemos o caráter prático, acomodado nas situações de uso, que é dado à abordagem dos aspectos linguísticos, recorte desta pesquisa. Conteúdos dessa natureza vão ao encontro do que iremos defender mais adiante: a gramática, aspecto linguístico delimitado, deve ser ensinada com foco no uso e na reflexão, situando seus objetos nas práticas sociais. Nessa

perspectiva, explicitamente apresentada nas Diretrizes, a necessidade de pensar a língua em contextos de uso já se apresenta desde a formação inicial do professor (pelo menos documentalmente). Dessa forma, a crença de que os estudos *da* e *sobre* a língua contribuem para a formação do pensamento crítico está preconizada desde o primeiro contato do aspirante a professor de Língua portuguesa por meio dessas discussões.

Apesar dessa orientação, Zabala e Arnau (2010)²³ fazem uma crítica à organização dos conteúdos:

Uma análise das características da formação inicial e permanente da maioria das profissões nos permite analisar de que forma elas centraram-se na aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da correspondente profissão. Uma revisão de programas oficiais dos diferentes cursos universitários e das disciplinas – com o uso da palavra *temário* (disciplina) podemos observar a tendência para organizar os programas por assuntos, quer dizer, por blocos de conhecimentos – dos concursos para a maioria dos lugares da administração pública permite-nos enxergar como eles estão organizados ao redor dos conhecimentos, ou seja, ao redor do domínio do corpo teórico dos diferentes âmbitos profissionais. Se os conteúdos das disciplinas são claramente conceituais e estão desligados da prática profissional, essa característica de dissociação entre teoria e prática se incrementa quando analisamos as provas e os critérios de avaliação de grande parte das provas e dos concursos. (Zabala; Arnau, 2010, p. 18).

À vista tudo isso, reflitamos: por que, apesar de os cursos receberem essa orientação para o tratamento didático dado aos conteúdos da linguística e isso ser reverberado na formação inicial dos professores, no âmbito da graduação, o que ainda encontramos em algumas práticas, na escola, se distancia dessa orientação? Quais crenças impactam nessa mudança de foco para o *quê* e como se ensina gramática na escola? Por que, então, nos debruçamos sobre essas diretrizes e reflexões acerca da importância do estágio na etapa de formação inicial?

A partir desse detalhamento, depreendemos, portanto, que o perfil do professor de Língua portuguesa se compõem de crenças, estabelecidas desde a graduação e postas em confronto no estágio, que se caracteriza como sendo o primeiro momento de contato do estudante com o seu campo de atuação, de desenvolvimento de concepções orientadoras da prática.²⁴

A seguir, vejamos de que forma o conceito de crenças, já apresentado aqui, se associa às noções de concepções de gramática, afunilando mais um pouco a nossa discussão.

²³ Em outra oportunidade, seria interessante pesquisar, em programas de cursos de Letras, se essa ressalva dos autores ainda se constata ou se é refutada. Por ora, nos contentamos em apresentar essa citação para credibilizar o que pensamos: apesar das orientações acerca dessa organização dos conteúdos, na prática, ainda encontramos realidades semelhantes à visão de Zabala e Arnau (2010).

²⁴ Caro(a) leitor(a), como podemos ver, algumas indagações vão surgindo à medida que as discussões e reflexões avançam. Esperamos, ao final desta pesquisa, ter uma resposta – ou pelo menos uma justificativa – para todas as perguntas, diretas e indiretas, feitas durante esse percurso investigativo.

2.3 Concepções, crenças e abordagens de gramática no espaço escolar

No conjunto de discussões sobre como melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de gramática na escola, várias pesquisas, de diferentes naturezas e objetivos, nos níveis de graduação, mestrado e doutorado, debruçaram-se na retomada dos diferentes conceitos de gramática, bem como no tratamento didático dado a esse objeto. Dessa forma, quando pontuamos essa discussão como pauta desta pesquisa, ficamos com a impressão de já não restar mais nada a ser dito em relação a concepção de gramática, dada a vasta produção encontrada em plataformas conceituadas como o “Periódicos CAPES”, a “*Scielo*”, o “Google Acadêmico”, principalmente, dentre obras que vemos frequentemente serem estudadas quando essa temática ressurge, a exemplo de “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de Possenti (1996) e “Gramática e Interação”, de Travaglia (2009).

No entanto, sempre que tratarmos de gramática, é importante fazermos essa retomada para situar o leitor na discussão, tendo em vista que não sabemos os rumos desta produção final e do conhecimento prévio dos leitores e, também, dada a necessidade de atrelarmos o objeto crenças à ideia de concepção, termo este constantemente encontrado nas discussões linguísticas.

É válido ressaltar que como se trata de uma reflexão nova – pelo menos não encontrada nas pesquisas e nas leituras feitas até o momento de produção deste trabalho – a conjectura de que as concepções de gramática sistematizam as crenças envolvendo gramática pode ser denegada. Nesse primeiro momento de associação entre crenças e concepções, queremos contextualizar esse diálogo, a fim de investir em uma junção inédita que poderá ser melhor explicada quando formos para o nosso campo de investigação dessa relação, o minicurso com professores da Educação Básica.

Falar em concepção se torna, neste estudo, uma discussão pertinente, porque isso influencia diretamente na escolha metodológica, no tratamento didático do professor à gramática. Parafraseando Neder (1993), quando afirma que o aluno, ao estudar uma língua, percebe a priorização de uma concepção adotada pelo professor, evidenciamos que tal concepção pode estar associada às crenças construídas na universidade, no âmbito da graduação, a partir das leituras teóricas que sustentam um posicionamento linguístico ou, como vimos nas discussões de crenças, no contexto escolar. Para a autora, se a escolha adotada não for a mais adequada – ou, acrescentando, se não estiverem de acordo com as exigências atuais e em consonância com as diretrizes nacionais – pode resultar no insucesso do estudante. Nessa ótica, “é importantíssimo que se faça uma análise das teorias subjacentes às gramáticas

utilizadas como base para o ensino das línguas, além da forma como se estrutura o ensino baseado nessas gramáticas” (Neder, 1993, p. 81).

2.3.1 CONSTRUINDO A RELAÇÃO CRENÇAS-CONCEPÇÕES

Sobre o termo concepção, Perdigão (2002, p. 268) o conceitua como “uma rede complexa de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – em sentido valorativo”. De todas as definições que encontramos em outras leituras, inclusive dicionarizadas, essa designação traz consigo palavras significativas das quais faremos uso para concatenar à ideia de crenças e ensino. Em primeiro plano, o termo “rede complexa de ideias”, em nosso estudo, está associado às crenças, elemento de igual complexidade dada a sua natureza e diferentes formas de aquisição e acomodação. Depois, a palavra “conceito” aproxima-se do que vamos tratar como definição de gramática, sistematizada nas obras de Possenti (1996) e Travaglia (2009), principalmente. Por fim, ainda valendo-se da definição de concepção, em conformidade com esta discussão, o termo “representações” se aplica à concretização, revelada nas práticas, das crenças sobre a gramática.

Inicialmente, para estabelecermos tal relação, é preciso lembrar que o termo gramática é plural. Segundo Antunes (2007), esse termo pode estar associado ao conjunto de regras que determinam o funcionamento da língua – talvez o que mais caracterizaria gramática quando recorremos a essa palavra, sintetizadas como regras da língua; ainda, como uma perspectiva de estudo linguístico; um compêndio ou, na escola, um componente curricular, dentro do ensino de Língua portuguesa. Quando falamos em concepção de gramática, nesta pesquisa, estamos nos referindo à orientação para as abordagens em sala de aula, já listadas anteriormente e detalhadas agora.

A primeira, “conjunto de regras que devem ser seguidas” (Possenti, 1996, p. 64), configura-se como sendo aquela que frequentemente encontramos nos livros didáticos, conhecidas como normativa e, em Bagno (2007), gramática normativa e prescritiva, justificando essa comparação pela presença do termo “devem”. De forma prática, essa gramática se apresenta como “um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). (Possenti, 1996, p. 64). Franchi (2006) afirma que apesar de os normativos considerarem a pluralidade de usos da língua, terminam por valorizarem aquela que é tida como de prestígio.

Atrelada a essa concepção, está o modelo de ensino de língua, nomeado por Halliday *et al.* (1974, p. 261) como prescritivo: “O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir os estudantes a se conformarem àqueles padrões”. Nessa circunstância, os autores explicam que não se trata de abandonar o ensino prescritivo – pela experiência na sala de aula, podemos complementar, afirmando que em dado momento é necessário – mas se ater para o tempo destinado a essa ação nas aulas.

Vale lembrar, no entanto, que o ensino prescritivo ainda tem seu valor e lugar na educação, desde que seja empregado de forma consciente e criteriosa. Isso significa que o professor deve escolher cuidadosamente o conteúdo e a forma de apresentação do ensino prescritivo, levando em conta as características e necessidades dos alunos, bem como os objetivos pedagógicos específicos de cada aula ou atividade. Além disso, é fundamental que o ensino prescritivo seja utilizado em conjunto com outras abordagens pedagógicas, como a aprendizagem colaborativa e a resolução de problemas, para garantir uma educação mais completa e integrada. Dessa forma, o tempo destinado ao ensino prescritivo nas aulas deve ser considerado com cuidado, a fim de equilibrar as diferentes formas de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Nessa circunstância, é preciso repensar a abordagem prescritiva, a qual muitas vezes prioriza a transmissão de informações em detrimento da reflexão crítica e do desenvolvimento de habilidades mais amplas. É sobre essa abordagem que tecemos nossa crítica.

A partir dessa abordagem, Travaglia (2009, p. 39) relembra que o ensino prescritivo só é capaz de atender aos seguintes objetivos do ensino de língua materna: “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão” e “ensinar a variedade escrita da língua”. Tais objetivos se distanciam, portanto, de propostas mais abrangentes como as encontradas na BNCC (2018, p. 89), por exemplo “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.”

Portanto, há nessa abordagem prescritiva uma predisposição para a gramatiquice, termo explicado por Faraco (2006, p. 21):

Chamamos de gramatiquice ao estudo da gramática como um fim em si mesmo; e entendemos por normativismo a atitude diante da norma padrão que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados. Em consequência, toma-a como um monumento pétreo (invariável e

inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos velhos manuais de gramática.

A segunda concepção, “conjunto de regras que são seguidas” (Possenti, 1996, p. 64), ou seja, a gramática descritiva, cuja intenção é descrever, nos processos de mediação baseados nessa abordagem, como funciona a língua. Um exemplo prático de adoção dessa concepção é o que é feito no trabalho dos linguistas que buscam, por meio da análise dessas regras seguidas, apresentar variações e tecer considerações a respeito da motivação para o emprego de determinada variedade. Nesse sentido, “saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (Travaglia, 2009, p. 27).

Em contraposição à noção anterior, nessa concepção de gramática o que está em foco não é a noção de erro ou de acerto, levando em consideração a determinação de uma norma, mas, sobretudo, o funcionamento dinâmico contextualizado pelo processo comunicativo. Levando em conta essa caracterização, podemos estabelecer um diálogo muito próximo entre os postulados dessa concepção e o que diz a BNCC (2018, p. 89): “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. Desse modo, uma abordagem de ensino de gramática baseada nessa concepção cumpriria, ao mesmo tempo, objetivos atitudinais, ligados ao desenvolvimento de valores e atitudes, como o respeito às variedades, e conceituais, quando fala sobre compreender fenômenos.

Nessa concepção, estaria implícito o ensino descritivo de língua, cujo objetivo é, por meio de situações práticas, a exemplo das análises dos textos orais e escritos, “mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades adquiridas, sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (Travaglia, 2009, p. 39). Nesse contexto, apoiando-nos nas palavras de Castilho (2000), esse tipo de ensino ajudaria o aluno a refletir sobre a não necessidade de vigiar ou regular erros e acertos, mas entender o funcionamento da língua. Assim, levando em conta a orientação linguística já adotada nesta pesquisa – dissemos isso na introdução – recorrer ao ensino descritivo vai ao encontro da nossa escolha teórica: o Funcionalismo linguístico.

A terceira concepção de gramática é definida como um “conjunto de regras que o falante da língua domina” (Possenti, 1996, p. 64), isto é, uma gramática internalizada, “o saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”

(Travaglia, 2009, p. 28). Dessa forma, como as regras gramaticais já estão internalizadas pelo sujeito, é necessário investir em experiências linguísticas para a sua ativação, como explica Franchi (2006, p. 25): “todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”.

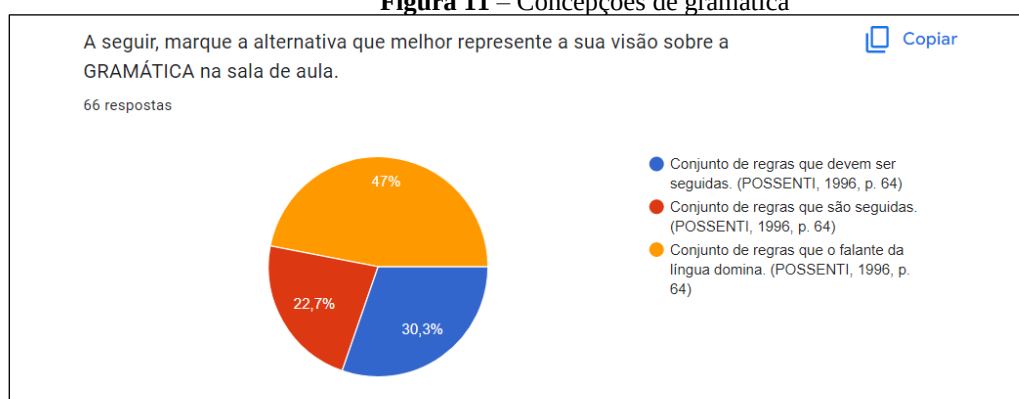
Kleiman e Sepulveda (2014) completam essa definição da seguinte forma:

O estudo da gramática é o estudo do sistema da língua, ou seja, de sua estrutura e de suas regras. Todo falante nativo de uma língua possui um conhecimento implícito de como esse sistema funciona, quais são as regras. Sem esse conhecimento [...], ele não poderia falar a língua. (Kleiman; Sepulveda, 2014, p. 57).

Nessa análise, assim como fizemos com as concepções anteriores, podemos relacionar a gramática internalizada com a noção de ensino produtivo de língua, explicado, assim, por Halliday *et al.* (1974, p. 276), que seu objetivo não é fazer alterações em estruturas que o estudante já possui, mas ampliar o seu repertório para que ele construa “a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas”. Tendo em vista essa intenção, Travaglia (2009, p. 40) afirma que esse tipo de ensino seria o mais adequado para o cumprimento do objetivo primordial da língua “desenvolver a competência comunicativa”. Tais anseios dessa abordagem estão ratificados no detalhamento de uma das competências específicas de Língua portuguesa na BNCC (2018): “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual”. Dessa forma, a abordagem caminha para o desenvolvimento da autonomia linguística do estudante, sobretudo quando proporciona, por meio da mediação dos objetos de conhecimento da gramática, a autorregulação sobre o que e como usar certas construções.

No término dessa exposição reflexiva, queremos apresentar o seguinte gráfico:

Figura 11 – Concepções de gramática



Fonte: Elaborada pelo autor com captura de tela do Google Forms (2022).

Esse gráfico faz parte das respostas obtidas do questionário que destinamos a professores da Educação Básica²⁵. Embora não tenhamos um número de participantes tão expressivo, é possível perceber como as concepções de gramática variam, levando em consideração a proximidade das porcentagens. A partir dessa análise, surgem mais inquietações: como nasceram as concepções de gramática sistematizadas por Possenti (1996) e Travaglia (2009)? Se pelas próprias palavras dos autores, essas concepções não são reciprocamente eliminatórias, em que momento os professores lançam mão de uma ou de outra concepção para atrelar ao seu modelo de ensino de gramática?

No próximo capítulo, exploraremos a teoria linguística que fundamenta nossa pesquisa. Para isso, analisaremos e exemplificaremos a visão do Funcionalismo norte-americano sobre a linguagem, a língua e o ensino de gramática. Nesse contexto, além de revisitar os conceitos inter-relacionados de sintaxe, semântica e pragmática, enfatizaremos o princípio da iconicidade, conforme apresentado pelos fundadores da teoria e interpretado por pesquisadores brasileiros que dialogam com o ensino.

²⁵ Já contextualizamos essa pesquisa no início do capítulo.

3 FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO: TEORIA EM DIÁLOGO COM O ENSINO

No capítulo anterior, tratamos das noções de crença e sua relação com a prática docente. Neste capítulo, apresentaremos a teoria linguística por nós adotada para fundamentar análises posteriores e auxiliar na elaboração do percurso formativo para docentes. Nesse sentido, o Funcionalismo linguístico de orientação norte-americana, com suas premissas e princípios surge como nosso lugar de fala, as sementes que plantaremos no solo chamado crenças. No entanto, na fluidez do capítulo, outras questões podem ser suscitadas e chamar a nossa atenção, pois, parafraseando a canção “Admirável chip novo”, de Pitty (2003), apesar de programado, tudo é orgânico.

3.1 O Funcionalismo linguístico: nosso guia teórico

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, *para que aulas de português?* (Antunes, 2003, p. 176 – destaque da autora).

No começo da apresentação da teoria linguística que embasa esta pesquisa, o Funcionalismo, é preciso, antes, fazermos essa reflexão proposta por Antunes (2003). Qual é, afinal, a função social do ensino de português, na escola, para falantes nativos? De professor para professor, qual o impacto das nossas aulas, em que trabalhamos com o eixo Gramática, para a vida do aluno? De que forma esses conteúdos da gramática, enquanto componente escolar, agregam valor às situações de comunicação do estudante, seja lendo, falando, ouvindo ou escrevendo? Quais fundamentações teóricas direcionam a nossa escolha metodológica e fundamentam a nossa prática? São questionamentos que, na nossa visão de professor-pesquisador, devem ser feitos pelo professor de Língua portuguesa, sobretudo aquele comprometido com a formação do sujeito transformador do mundo.

Nosso objetivo geral desta pesquisa consiste em interpretar como a visão que docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode influenciar no ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, indo ao encontro da ideia de trabalho com a língua para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Essas crenças serão percebidas durante os encontros e atividades propostas no minicurso de formação docente, cujo conteúdo principal versará sobre como o Funcionalismo linguístico, mais especificamente o princípio da

Iconicidade²⁶, pode adentrar às aulas de gramática, a fim de provocar reflexões sobre novas possibilidades de tratamento didático para a gramática no âmbito da Educação Básica.

Nessa ótica, para fundamentar o planejamento dessa atividade formativa que, pelos motivos já expostos de sua importância para esse processo de pesquisa de crenças e principalmente pela oportunidade de investigação em abordagem contextual (Barcelos, 2004), precisamos nos debruçar sobre uma teoria linguística (embora dialogue com outras) para guiar os nossos enfoques, bem como auxiliar nas nossas interpretações no sentido de apropriação teórica e aplicações práticas. Assim, optamos pela corrente funcionalista não apenas pelos motivos apresentados anteriormente, mas principalmente pelo enfoque que essa teoria proporciona, permitindo-nos realizar reflexões que não são contempladas em outras abordagens, como aquelas ancoradas no polo formalista. Essa escolha é mais uma questão de destacar o que a teoria funcionalista oferece, em vez de compará-la com outras correntes.

Também, como esta tese quer fazer parte das futuras leituras de professores da Educação Básica, acreditamos, pelas investigações já realizadas por nós e por outros autores que aproximaram Funcionalismo da sala de aula, que essa abordagem dialoga, de forma mais próxima, com o que dizem as diretrizes nacionais para o trabalho com a língua portuguesa na escola. Antecipadamente, não estamos afirmando que esses documentos seguem os postulados funcionalistas, apenas, mas que é possível perceber essa relação em vários momentos do texto da BNCC (Brasil, 2018), por exemplo.

Ao escolher o Funcionalismo como base para nossas análises, pretendemos não apenas fortalecer nosso ponto de vista, mas também contribuir para a formação de uma nova perspectiva sobre a linguagem e a sociedade, por meio da formação do professor, agente de educação responsável por criar situações para dar sentido aos conteúdos e responder à inquietude de Antunes (2003) *Para quê aulas de português?* Nesse contexto, vale ressaltar que não queremos alçar essa corrente linguística como a mais eficiente para alcançar o que propõe a autora. Existem estudos que apresentam contribuições significativas a partir do trabalho fundamentado em outras teorias, como, por exemplo, em pesquisas que exploram a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2005), enfatizando a interação social e o papel da linguagem na construção do conhecimento. Outros estudos também se baseiam na Análise do Discurso, investigando as relações de poder presentes nos discursos e práticas linguísticas. Além disso, há pesquisas que adotam a Linguística Cognitiva, explorando como os processos cognitivos influenciam a produção e compreensão da linguagem. Esses são apenas alguns exemplos de

²⁶ Dedicamos uma seção para explicar sobre esse princípio.

abordagens teóricas que oferecem informações importantes para a compreensão do ensino de língua portuguesa. Repetimos: é um ponto de vista que precisa ser fundamentado, dada a natureza de um trabalho científico como este.

No término dessa justificativa, começamos a adentrar à teoria a partir da revisitação de conceitos importantes para situar o leitor. Na linguística, os fenômenos são analisados do ponto de vista de dois principais paradigmas: o polo formalista, que “contextualiza a língua nela mesma, isto é, nas suas propriedades internas, selecionando a gramática como seu componente central” (Castilho, 2012, p. 20); e o polo funcionalista, o qual “contextualiza a língua na situação social em que se dá a interação verbal, cujas representações estruturais são então estudadas” (Castilho, 2012, p. 20). Nessa apresentação, se de um lado a estrutura independe do contexto, é autônoma, do outro, esse elemento é indispensável, sendo ele o responsável por explicar motivações para os usos das estruturas.

Nos estudos sobre esses dois paradigmas, embora possuam, nas suas explicações e aprofundamentos, pré-disposição para uma espécie de dicotomia, de lados extremos, trataremos essas visões não como opostas, mas complementares. Isso porque, de acordo com Halliday (1976), é impossível responder a determinadas questões relacionadas à natureza da língua se não analisarmos a sua estrutura, considerando apenas os usos, nem o contrário, ou seja, tomar como objeto de interesse apenas a estrutura desvinculada de um contexto. Para o autor, essa separação impediria, por exemplo, a justificativa para a organização de determinado arranjo em detrimento de outro.

O Formalismo, de acordo com Dillinger (1991), resumiria a sua ótica de análise na consideração de que a forma linguística é suficiente em si mesma. Para o autor, os fatores internos e a relação entre os constituintes se bastam na explicação de sua natureza. Historicamente, esse paradigma teve sua expressão mais evidente em duas abordagens 1) Estruturalismo, sobretudo as propostas de Saussure, na Europa e de Bloomfield, nos Estados Unidos, com reverberações, aqui no Brasil, nos estudos de Mattoso. 2) Gerativismo, tendo o seu expoente Noam Chomsky. Sob a ótica estruturalista, de forma geral, uma vez que não podemos reduzi-la a uma única abordagem, o sistema da língua está baseado na sua ordem própria, ou seja, fatores externos à estrutura não são levados em conta (pelo menos em primeiro plano). Nessa mesma direção formalista²⁷, o Gerativismo preconiza que língua, por exemplo, é

²⁷ Sabemos que há diferenças entre as abordagens formalistas Estruturalismo e Gerativismo, no entanto, aqui neste trabalho, não vamos adentrar nessas especificidades, pois nosso foco é o Funcionalismo. A ideia de mencionar essas duas correntes é esclarecer que o Formalismo, assim como o Funcionalismo, também se desdobra em pontos de vistas que, por sua vez, deram origem a teorias como essas.

“um conjunto (finito ou infinito) de frases, todas elas de extensão finita e construídas a partir de um conjunto de elementos.” (Chomsky, 1980, p. 15).

O segundo paradigma é o Funcionalismo, para quem as formas estão sujeitas aos contextos de uso, ou seja, “uma visão de linguagem não suficiente em si” (Neves, 1997, p. 39). Desse modo, os eventos linguísticos ganham uma análise compatível a sua natureza dinâmica, uma vez que as estruturas são motivadas e não pré-determinadas. Contextuando tal abordagem, Martelotta *et al.* (1996) afirmam que esse paradigma pode ter sido influenciado pelo fluxo de pesquisas linguísticas produzidas a partir de Saussure, no início do século XX, com a necessidade de investigação sobre mudança linguística. Esses estudos foram incoados pela Escola de Praga, um grupo de pesquisadores que, embora não tivessem relação direta com a Escola, suas ideias estavam embasadas por esses postulados, sobretudo com a junção de estruturalismo e de funcionalismo (Weedwood, 2002).

Por essa contextualização, fica nítido o porquê de encontrarmos no paradigma funcional bases de sustentação para o planejamento do momento formativo com docentes da Educação Básica. Embora não tenhamos apresentado o suficiente esta teoria (mas já fizemos levantamento e leituras), nem ainda especificado uma premissa funcionalista (pelo menos) para exemplificar e expandir nossas análises, já é possível deixar claro que apoiar nossas atividades de preparação do minicurso, que vai investigar crenças dos professores participantes, no paradigma puramente formal iria de encontro a tudo o que já dissemos sobre ensino e sobre formação de crenças. Não descartaremos a máxima do formalismo: a relevância da estrutura, afinal a língua não se sustenta fora de uma disposição – ela não paira no ar! –, mas também acreditamos que somente a estrutura não dá conta de revelar as motivações para construções inovadoras no âmbito da sintaxe.

Além disso, acreditamos que

Uma visão funcional da linguagem pressupõe que as expressões linguísticas não são formas abstratas, mas que, ao contrário, estão associadas ao componente pragmático. A autonomia da linguagem é contestada face à sua interação com as unidades maiores que a sentença, o seu meio de realização, os falantes que a usam, suas características sociais e culturais (Paiva, 1991, p. 62).

Para resumir a diferença entre esses dois polos, observemos a sistematização feita inicialmente por Dik (1987) e, posteriormente, adaptada por Neves (1997):

Quadro 09 – Resumo dos paradigmas Formal e Funcional

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Como definir a língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão de pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não estruturado de dados.	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural.
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.
Relações entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

Fonte: Neves (1997, p. 46-47)

Como se vê, a principal diferença entre os paradigmas, nesses tópicos de comparação, é a recorrência da palavra “uso” ou expressões similares que evidenciam a importância do contexto à análise das formas. Nesta pesquisa, teceremos considerações acerca de algumas dessas pautas como a definição de língua e sua função; o sistema e seu uso e a língua em contexto; e as relação entre os constituintes sintaxe, semântica e pragmática como propriedades indissociáveis nos estudos funcionalistas. Tal recorte se deve ao fato de estarmos atrelando essa corrente linguística à teoria de crenças (tema do capítulo anterior), uma vez que a intenção final será apresentar de que maneira o Funcionalismo adentra às aulas de gramática para conduzir reflexões sobre esse eixo da língua portuguesa, bem como mobilizar crenças de professores da Educação Básica. Dessa forma, seja em atividades planejadas para o minicurso, seja ao longo dos tópicos deste capítulo, essas pautas de comparação estarão presentes.

Por falar em crenças, essa referência encontra seu encaixe nas discussões sobre paradigmas linguísticos, porque esse termo “é proposto para designar cada conjunto de crenças

e hipóteses em interação” (Neves, 1997, p. 43). Assim, quando relacionamos esses dois objetos de nosso interesse (crenças e Funcionalismo) estamos transmitindo a mensagem de que dentro de um paradigma, revelado em seus modelos e respectivas premissas, estão presentes as crenças. Uma amostra disso é quando recortamos a gramática e a partir dela analisamos as concepções, ditas por nós, no capítulo anterior, que são grupos sistematizadores das crenças. Nesse sentido, de forma metalinguística, situamos o paradigma funcionalista motivados pelas nossas próprias crenças, a exemplo da convicção de que a gramática, analisada somente pelo critério da forma, não dá conta de, de certa forma, contribuir com a formação do sujeito crítico, aquele que interage, interpreta, relaciona, organiza e atua criticamente.

Nessa delimitação de paradigma, quando deixamos claro nossa opção pelo funcionalismo com maior expressividade na produção (mas sem descartar elementos do formalismo), é preciso explicar que, assim como o formalismo se desdobra em teorias que se baseiam em sua essência e premissas máximas, o paradigma funcional também resguarda certa pluralidade, conforme afirma Neves (1997):

Caracterizar o funcionalismo é uma tarefa difícil, já que os rótulos que se conferem aos estudos ditos “funcionalistas” mais representativos se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que elas se colocam. Prideaux (1994) afirma que provavelmente existem tantas versões do funcionalismo como quantos linguistas que se chamam funcionalistas, denominação que abrange desde os que simplesmente rejeitaram o formalismo até os que criam uma teoria. A verdade é que, dentro do que vem sendo denominado – ou autodenominado – “funcionalismo”, existem modelos muito diferentes (Neves, 1997, p.1).

Atestada a nossa afirmação de que há muitos funcionalismos no Funcionalismo, a autora ainda destaca que, embora se diferenciem em abordagens, os modelos encontram um denominador comum que os aproxima. Pelas leituras que já realizamos, esse ponto de encontro entre as diferentes perspectivas é a interação como material de análise na relação com as estruturas. Nas palavras de Neves (2021, p. 17), são pontos centrais do funcionalismo a “relação entre o uso e o sistema; o significado em relação à forma; o social em relação ao individual”. Em maior ou menor grau de expressividade, esses tópicos de interesse aparecem nas teorias que surgiram a partir do paradigma funcionalista e que são sistematizadas em premissas²⁸ caracterizadoras de cada modelo.

De forma geral, Nichols (1984, *apud* Neves, 1997) divide as impressões funcionalistas da linguagem em três grupos: 1) funcionalistas conservadores, que tecem críticas acerca das

²⁸ Nesta pesquisa, daremos ênfase ao funcionalismo norte-americano, com destaque para Givón e Hopper e, consequentemente, suas premissas fundamentais.

inadequações de modelos ligados ao paradigma formalista; 2) funcionalistas moderados, aqueles que apontam certas inadequações de bases formalistas, comprovando essa visão por meio de análises das estruturas; 3) funcionalistas extremados, caracterizando-se como aqueles que desconsideram a estrutura como estrutura, uma vez que, para eles, a função é quem norteia as regras, anulando qualquer possibilidade de restrição sintática. No seio desses grupos, assim como Givón, Hopper e Traugott, entre outros, identificam o chamado funcionalismo norte-americano, acomodam-se diversos movimentos e autores que se apresentam como representantes do Funcionalismo Europeu, com destaque para duas perspectivas de abordagens, a sistêmico-funcional, do britânico Michael Halliday e discursivo-funcional do holandês Simon Dik.

A partir de Neves (2021), evidenciamos que saber dessas ramificações funcionalistas é entender que o paradigma se desdobra e que exige do pesquisador uma tomada de atitude frente à escolha de um modelo. Antes de revelarmos nossa escolha, vejamos o quadro a seguir, que mostra algumas propostas funcionalistas a partir da exposição de quatro teóricos.

Quadro 10 – O Funcionalismo dos funcionalistas

	PRESSUPOSTOS
Michael Halliday	Fixa-se particularmente na noção de “função”, vendo-a como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo aos muitos e variados tipos universais de demanda. Ele assenta a sua gramática numa base sistêmica (e paradigmática), na qual o enunciado não parte de uma estrutura profunda abstrata, mas das escolhas que o falante faz quando o compõe para um propósito específico, com elas produzindo significado.
Talmy Givón	Fixa-se particularmente no postulado da não autonomia do sistema linguístico, na concepção da estruturação interna da gramática como um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática (sendo a sintaxe a codificação dos domínios funcionais que são: a semântica, proposicional; a pragmática, discursiva) e no exame dos aspectos icônicos da gramática. [...] a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo porque a gramática só pode ser entendida por referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução
Eugenio Coseriu	Fixa-se particularmente na proposta estruturalista de estabelecer os significados gramaticais distinguidos na língua e as oposições entre os significados, entendendo a língua como estruturação de conteúdos, como sistema de funções, enfim, como um conjunto de paradigmas funcionais em que se estabelecem oposições funcionais. [...] Bechara (1998, pp. 17-18) diz que a gramática de Coseriu é estrutural e funcional.
Simon Dik	Fixa-se particularmente na visão da interação verbal por via dos usuários, preocupando-se, entretanto, em valorizar o papel da expressão linguística na comunicação, e, por isso mesmo, dedicando-se a prover uma formalização generalizante da gramática.

Fonte: Elaborado a partir de Neves (2021, p. 18-19)

Como dissemos, nesta investigação, analisaremos os fenômenos e teceremos nossas reflexões à luz do Funcionalismo de orientação Norte-americana. Sobre essa caracterização, Martelotta e Kennedy (2015) explicam que essa corrente se difundiu a partir dos estudos de Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, principalmente. Esses autores passaram a observar a língua por meio de eventos linguísticos e extralinguísticos, chegando à máxima funcionalista desse grupo: a sintaxe é uma estrutura maleável, dadas as vicissitudes do discurso, ou seja, “a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva (Martelotta e Areas, 2003, p. 23- 24). Daí se dizer que, de acordo com Neves (2021), levar em conta essas transformações é entender que o discurso exerce influência sobre a sintaxe. Nessa ótica, ao retomarmos Givón (1979), identificamos que as propriedades sintáticas emergem do discurso.

Ao considerar tal relação, os funcionalistas concordam que a gramática não é objeto isolado. Isso porque as propriedades que compõem o seu corpo analítico são a sintaxe, a semântica e a pragmática. Sobre esse último termo, compilador dessa relação, Yule (1996) o conceitua da seguinte forma:

Pragmática é o estudo das relações entre formas linguísticas e os usuários dessas formas. Em uma distinção tripartida, apenas a pragmática permite os seres humanos na análise. A vantagem de estudar a linguagem via pragmática é que podemos falar sobre as intenções de significado do falante, suas suposições, seus propósitos e objetivos, e sobre os tipos de ações (por exemplo, pedidos) que eles executam quando falam (Yule, 1996, p. 04).

Ao discorrer acerca dessa integração de componentes, Neves (1997, p. 23) explica que “uma das propriedades do funcionalismo [...] é transcender a abordagem modular típica do formalismo”. Baseada nos estudos de Beaugrande (1993), a autora completa sua afirmação mencionado a não aceitação, nessa corrente, desses componentes como departamentos separados, mesmo em casos em que determinadas abordagens estabelecem uma relação hierárquica entre eles.

A respeito dessa relação, Dik ratifica

Uma gramática funcional constitui uma teoria de componentes integrados, entendida essa como uma teoria em que os aspectos sintáticos e semânticos encontram um desenvolvimento satisfatório dentro de uma teoria pragmática. Para ele, a sintaxe não está dissociada da semântica, nem a semântica dos aspectos pragmáticos, tampouco, existe dominância de um aspecto sobre o outro (Dik, 1978, p.6).

Nesse sentido, ainda sobre essa constatação de uma relação entre os componentes, bem como de sua interdependência, Givón (2012) é enfático quando diz que, ao consideramos a língua como instrumento de comunicação, sua organização estrutural – que é motivada pelo

uso, lembramos – deve ser analisada em contato direto com o contexto e com a função comunicativa. Dessa forma, nessa mesma linha de compreensão, Neves (2021) afirma que “a consideração da existência de motivações externas na gramática implica o reconhecimento de um componente pragmático que se integra aos demais componentes (sintático e semântico) para organizar a interação”. Nesse âmbito, toda construção sintática, analisada no estruturalismo por ela mesma, agora, no funcionalismo, demanda investigar constituintes que, aparentemente, não estão expressos na forma da construção linguística.

Ainda sobre esses constituintes, Du Bois (1993) delinea um dinamismo entre discurso (uso) e gramática (forma). Segundo essa visão, a gramática auxilia na montagem do discurso e vice-versa. Isso porque, conforme afirma Givón (1979), assumir a relevância da pragmática na análise gramatical é aceitar que o discurso molda a sintaxe. Para a autora, “fica assentado que a língua é usada (e, portanto, organiza estruturas) a serviço das metas e intenções do falante (que são tomadas e realizadas em relação aos ouvintes), e é da organização dessas metas que emerge a ação (ou a realização de ações) discursiva” (Neves, 2021, p. 25). Dessa maneira, entendemos, pela relevância da relação entre os constituintes e adentrando à importância do discurso, que não existe uma sintaxe (e, portanto, uma gramática) engessada, *à priori*, mas uma revelação discursiva *à posteriori*, isto é, motivada pela intenção.

De acordo com Givón (1995), a compreensão detalhada dos constituintes da língua não pode ser alcançada se considerarmos a língua como um sistema autônomo, separado das relações discursivas. Além disso, o autor, referência do Funcionalismo norte-americano, elaborou um conjunto de premissas para nortear as análises nessa corrente teórica, resumidas por Martellota e Kennedy (2015, p. 20) assim:

- A linguagem é uma atividade sociocultural.
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas.
- A estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica.
- Mudança e variação estão sempre presentes, como atestam os processos de gramaticalização.
- O sentido é contextualmente dependente e não atômico.
- As categorias não são discretas.
- A estrutura é maleável e não rígida.
- As gramáticas são emergentes.
- As regras de gramática permitem algumas exceções.

A partir desses pressupostos fundamentais, exemplificamos, recorrendo ao autor, que uma estrutura frasal (logo, discursiva) monta-se e distribui os elementos de forma motivada, revelando as intenções do falante, evidenciando aquilo que já dissemos anteriormente sobre a interdependência entre forma e função. Esse exemplo está associado à premissa que trata da estrutura como não-arbitrária, mas motivada. Também, ao fato de a estruturação ser um processo maleável, não rígido, ou seja, o arranjo estrutural serve às funções cognitivas e comunicativas. Portanto, a gramática não é um objeto estanque, nem pré-determinado do ponto de vista da impossibilidade de modificação estrutural que orientaria a organização das orações e de outros eventos gramaticais; a gramática é emergente, isto é, provém e se refaz nas situações reais de uso da língua (Hopper, 1991), não determinadas por um manual ditador de como e do que dizer.

Ao longo deste trabalho, faremos uso das premissas givonianas para analisar situações específicas, tanto na apresentação de exemplos relacionados ao princípio funcionalista de nosso interesse, a Iconicidade, quanto para estabelecer conexões com as crenças manifestadas pelos docentes durante o processo formativo. Desse modo, a relação entre as crenças e as premissas pode se mostrar uma combinação produtiva, no sentido de embasar nossas análises com conceitos fundamentados no plano de análise funcionalista da linguagem.

3.1.1 ICONICIDADE

Em várias pesquisas no campo da Linguística, sendo mais recorrentes naquelas de orientação saussuriana, os estudiosos têm se dedicado a entender a relação entre as palavras e seus referenciais concretos. Em diálogo com esse pensamento, outro princípio colocado no centro das atenções funcionalistas é o da iconicidade, a correlação entre forma e função. Na essência desse princípio, reside a ideia de que a estrutura revela certo funcionamento da mente, isto é, o que está posto numa cláusula, por exemplo, é o reflexo das ideias do produtor do texto, com seus arranjos e ordenamento preferencial entre um termo e outro. Segundo Givón (1990), assim como em outros princípios funcionalistas, a frequência de uso desempenha um papel crucial na percepção de quais estruturas podem se consolidar como construções gramaticais viáveis ao longo do tempo. É por meio da reiteração constante que essas estruturas se solidificam, em um processo que se desenvolve do uso em direção à forma, e não o contrário, como proposto por outras abordagens linguísticas. A reiteração, portanto, desempenha um papel fundamental na consolidação e estabelecimento das estruturas linguísticas.

Ao tratar da iconicidade, indo ao encontro desse adiantamento, Votre (1996) afirma que

Esse princípio nos diz que há uma relação de motivação entre forma e significado, de modo que os humanos agem intencionalmente em termos linguísticos, embora nem sempre possamos precisar a intenção ou o propósito específico de cada ato verbal. Isso implica que, na língua, nada se dá por acaso. Razões de economia, eficiência e eficácia levam, naturalmente, os humanos a gramaticalizarem, regularizarem, sistematizarem suas ações verbais, operando com o menor número de signos e de princípios e regras de organização desses símbolos em mensagens (Votre, 1996, p. 15).

Essa motivação diz respeito às intenções do falante/produtor da mensagem, dado o contexto de uso e a situação comunicativa, argumento de reforço para darmos atenção às análises estruturais levando em conta os aspectos semânticos e pragmáticos. Para ratificar essa visão, recorreremos à Neves (2021), pontualmente à revelação de que existe, sim, no funcionalismo, uma estreita relação entre gramática e cognição, sendo percebida, por exemplo, no princípio da iconicidade, ou seja, “a consideração de uma motivação icônica para a forma linguística, a consideração de que a extensão ou a complexidade dos elementos de uma representação linguística reflete a extensão ou a complexidade de natureza conceptual.” (Neves, 2021, p. 23).

Givón (1990) detalha esse princípio, subdividindo-o em três subprincípios, relacionados à *quantidade de informação*, ao *grau de integração entre os constituintes da expressão e do conteúdo* e à *ordenação sequencial* dos segmentos. Esses três detalhadores da iconicidade dão conta de revelar se existe motivação entre forma e função, bem como se determinadas construções feitas na interação são prototípicas, isto é, mais próximas de arranjos estruturais comuns, ou se configuram formas inovadoras de disposição dos elementos na cláusula, por exemplo, deixando como primeira informação aquilo que o produtor da mensagem considera mais importante.

O primeiro subprincípio sistematiza a relação biunívoca entre o volume de informação e a estrutura linguística forjada para representá-la. Slobin (1980 *apud* Furtado da Cunha, 2015) explica que “aquilo que é mais simples e esperado se expressa com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo” (p. 168). O segundo subprincípio, o da integração, trata da relação de proximidade e de distanciamento estrutural entre as ideias e os constituintes da cadeia sintática. Dessa forma, “conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação” (Slobin., 1980 *apud* Furtado da Cunha, 2015, p. 168). Por fim, o terceiro subprincípio, o da ordenação sequencial, traduz a ideia de que codificação

sintática revela o grau de importância de elementos que compõem a cadeia sintática e, ainda, materializam a ordem da sequência temporal dos acontecimentos.

Por fim, a partir dessas definições²⁹ de princípios/pautas de interesse funcionalista, chegamos a algumas conclusões a respeito de gramática, língua e ensino de língua portuguesa, ainda que preliminares, na perspectiva funcional. Tavares (2012) afirma que, no ato da comunicação entre os interlocutores, os sujeitos fazem adaptações nas funções e nas formas para se fazer entender na situação comunicativa. A autora chama atenção para essas apropriações, pois podem, a depender da frequência de uso, consolidarem-se na gramática usual da língua. Dessa forma, a gramática funcional considera, prioritariamente, “a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também usar e interpretar essas expressões de uma maneira intencionalmente satisfatória” (Neves, 1997, p. 15).

Certamente, essas visões, a de Neves (1997) e a de Tavares (2012), estão baseadas no conceito de gramática emergente, de Hopper (1998). Segundo o autor, a gramática é um produto em constante estruturação, não sendo, pois, algo delimitado, cristalizado como estrutura única. Isso porque o caráter dinâmico desse objeto é sempre considerado nos estudos funcionalistas como uma premissa fundamental: não é a forma que determina o modelo de interação, mas o contrário. Por essa razão, ainda segundo o autor, a gramática representa um sistema adaptativo, o que possibilita às formas a reestruturação e a resignificação, sendo comprovado, por exemplo, quando abordamos o fenômeno da gramaticalização, o qual atesta essa característica não estática da gramática.

Nesse contexto, a língua seria, então, uma atividade social (Givón, 1995). Corroborando essa ideia, recorreremos a Marcuschi (2009, p. 23), quando o autor destaca que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”, apontando o texto como materialização dessas práticas. Nesse sentido, relacionando as duas visões que se complementarizam, as atividades de língua, na perspectiva funcional, são demarcadas por meio de situações comunicativas reais, nas quais os interlocutores, por meio do texto e do discurso, manifestam interesses, fazem afirmações, tomam partido, dentre outras práticas sociais que dão sentido ao estudo da língua e de suas nuances.

²⁹ Embora tenham ficado abstratas essas definições dos princípios funcionalistas aqui apresentados, talvez pela ausência de exemplos concretos, esclarecemos ao leitor que alguns desses recortes se materializarão nas atividades propostas durante o minicurso. Ainda, o princípio da iconicidade será explorado com maior ênfase na seção seguinte. Dessa forma, recorreremos aos conceitos construídos neste capítulo para fundamentar e explicar as propostas práticas durante o minicurso.

Dessa forma, estudar língua portuguesa, nesse paradigma linguístico, é, pois, perceber os objetos de interesse desse estudo nas situações reais de uso, manifestadas a partir de situações de interação, tendo o professor como mediador dessas análises e reflexões linguísticas. Ao longo das discussões, veremos que essa visão é compatível com o que sugerem documentos legais que norteiam a elaboração dos currículos na Educação Básica, como os PCN (1998) e a BNCC (2018), quando associam língua e gramática às práticas sociais. Sobre essa relação, discutiremos em uma seção específica, ainda neste capítulo.

3.2 O princípio da Iconicidade: considerações teóricas

Como dissemos, o funcionalismo linguístico adota a visão de língua como instrumento de interação social e, por essa razão, esse objeto não é algo autônomo, isto é, independente do contexto interacional. A língua é, pois, a expressão de escolhas e intenções do falante que são determinadas pela situação comunicativa (Givón, 1995). Nessa acepção, podemos, aqui nesta discussão, estabelecer um acordo: não existe gramática sem discurso e “o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática” (Du Bois, 1993). Essa relação é objeto de investigação funcionalista, porque, a exemplo das premissas de Givón, revela a identidade linguística dessa vertente, ou seja, aponta para uma gramática que só pode ser analisada quando reportamos ao seu contexto, entendendo a dinamicidade da língua.

Incurso nessa visão, o princípio da Iconicidade representa e sistematiza essa relação discursivo-gramatical. Sem querer adentrar aos estudos mais aprofundados da semiótica, recorreremos à ideia de signo icônico de Peirce (1990); a noção de haver uma relação motivada entre uma abstração conceitual e a sua materialização perpassa um caminho metodizado em três conceitos: ícone, índice e símbolo. Para o autor, indo de encontro à visão saussureana de arbitrariedade, isso se explica da seguinte forma:

Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com um buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco; porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa aquilo que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação (Peirce, 1990, p. 74).

Confrontada com a ideia de arbitrariedade, apegamo-nos a essa noção para relacioná-la aos estudos funcionalistas da iconicidade. Furtado da Cunha, Costa e Cezário (2003, p.34) destacam que “a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias para enunciados: razões estritamente humanas de importância e complexidade refletem-se nos traços estruturais das línguas”, tal como o signo icônico peirceano, em que os interlocutores – falante e interpretante – sustentam a concretização de um enunciado pelas intenções comunicativas, no caso do falante, e pela experiência prévia no tópico conteudístico da mensagem, pelo interpretante. Sendo assim, a organização de uma cadeia sintática, por exemplo, se faz mediante intenções que são significadas pela interação e devolvidas ao contexto discursivo com novos arranjos até que, enfim, a mensagem atinja o seu objetivo.

De forma concreta, a iconicidade, princípio funcionalista presente nos estudos givonianos (principalmente), define-se pelo entendimento de que existe uma relação não arbitrária entre forma e função. Além disso, o funcionalismo defende que existe “uma correlação um-a-um entre forma e interpretação semântico-pragmática pautada numa motivação funcional imanente aos aspectos estruturais observados” (Decat *et al.*, 2001, p. 36). Reafirmar essa caracterização do princípio da iconicidade é, ainda, compreender que esse fenômeno linguístico não é tão simples de ser analisado, uma vez que, de acordo com Neves (1997), a natureza não estática das estruturas nos eventos comunicativos nos impede de determinar um padrão icônico. Por ora, nos contentamos em saber que é a organização das metas do falante, ou a estrutura da língua, reflete a estrutura da experiência (Givón, 1995).

É importante lembrar que o princípio da iconicidade se desdobra em diferentes subtópicos, os quais representam as perspectivas de análise da relação entre a motivação linguística e a expressão do conteúdo. Nesse sentido, inspirada nos estudos de Haiman (1983, 1985) e Newmeyer (1992), Neves (1997) lista algumas dessas possibilidades de análises que caracterizam a iconicidade. Para a autora, a relação não-arbitrária entre forma e função pode ser assim explorada:

- Iconicidade e quantidade: a quantidade de informação é diretamente proporcional ao tamanho da expressão linguística. Um texto com maior conteúdo informativo tende a ser mais extenso.
- Iconicidade e distância: a distância (ou proximidade) linguística entre expressões é determinada pela natureza conceitual que as constitui.
- Iconicidade e independência: a separação, na ação comunicativa, de uma expressão está ligada à independência do conceito que a representa.

- Iconicidade e ordenação: a relevância que o falante dá a determinado conteúdo ocupa a primeira posição numa cadeia sintática, porque o grau de importância se expressa na ordenação dos constituintes.
- Iconicidade e complexidade: uma forma plural, pela natureza do seu conteúdo abarcar certa multiplicidade, tende a ser maior que uma forma singular, pelo motivo inverso.
- Iconicidade e categorização: nas situações reais de uso da língua, o sujeito geralmente é agente e o objeto, paciente. Isso também está relacionado à teoria dos protótipos em que, na língua, determinadas categorias desempenham papéis já demarcados pela frequência de uso.

Como se vê, todas essas possibilidades de análise da manifestação do princípio da iconicidade, nas situações de uso da língua, nos eventos comunicativos, estão atreladas à asserção de que existe, sim, uma relação icônica entre forma e função. Ao tratar de iconicidade diagramática, Givón (1991) afirma que o tamanho da forma linguística, seja na frase ou no texto, traduz a quantidade de conteúdo e como isso vai ser expresso no âmbito do discurso, porque reflete “as propriedades de conceitualização humana do mundo e o funcionamento da mente” (Furtado da Cunha; Tavares, 2007, p. 21) e, também, “um arranjo sistemático de signos, dos quais nenhum necessariamente se assemelha ao seu referente, mas cujas relações entre cada um deles espelha a relação dos seus referentes” (Haiman, 1985, p. 515). Assim, as construções pragmáticas são motivadas e intencionais, e é possível constatar essas características ao analisá-las sob a ótica dos tipos de iconicidade listados anteriormente. Dessa maneira, podemos compreender como as estruturas linguísticas são moldadas e utilizadas de acordo com as intenções comunicativas e os contextos específicos em que ocorrem. A análise das construções pragmáticas nos permite identificar a relação entre forma e função, evidenciando como a iconicidade desempenha um papel fundamental na expressão e transmissão de significados.

A partir dessa explanação, fica evidente que o princípio da iconicidade desempenha um papel fundamental na sistematização das construções interacionais, revelando a presença do fator motivação linguística e reforçando a ideia da não-arbitrariedade que ocupa uma posição de destaque nos estudos funcionalistas. A abordagem funcionalista reconhece a estreita relação entre a forma e a função na linguagem, e o princípio da iconicidade oferece uma base teórica sólida para entender como as estruturas linguísticas são moldadas de acordo com as necessidades comunicativas e os contextos específicos em que ocorrem.

Nesse sentido, Givón (1990) apresenta um estudo detalhado acerca do binômio forma-função, investigando a interação entre a estrutura linguística e seu propósito comunicativo. Suas análises revelam que as formas linguísticas não são arbitrárias, mas sim motivadas pela intenção comunicativa dos falantes. Através de exemplos concretos e análises minuciosas, o autor demonstra como as estruturas linguísticas se adaptam e se desenvolvem em resposta às demandas comunicativas, refletindo a interconexão entre forma e função. Ao compreender a importância do princípio da iconicidade na sistematização das construções interacionais, somos capazes de apreciar melhor a riqueza e a complexidade da linguagem humana. A análise funcionalista nos convida a examinar as relações intrínsecas entre as formas linguísticas e os propósitos comunicativos dos falantes, revelando como a motivação linguística desempenha um papel crucial na construção e interpretação de significados.

Como já adiantamos, para Givón (1990), o princípio da iconicidade se manifesta em outros três subprincípios, os quais, rapidamente, iremos retomar: 1) Subprincípio da quantidade – quanto maior, ou mais imprevisível, ou mais importante for a informação a ser transmitida, maior será a quantidade de forma a codificá-la; 2) Subprincípio da integração (ou proximidade) – os conceitos que estão mais integrados cognitivamente também se manifestam com maior integração no plano da sintaxe (o mesmo processo ocorre em uma situação inversa); 3) Subprincípio da ordenação sequencial – a informação mais importante tende a ser colocada em primeiro lugar, ou seja, no tópico da cadeia sintática ou, no caso do texto, no tópico frasal discursivo. Esse último subprincípio se desdobra em mais duas categorias: a) subprincípio da ordenação linear, segundo o qual a sequência temporal dos fatos é expressa no discurso em uma relação de correspondência e b) subprincípio da relação entre ordem sequencial e topicalidade, definido como a posição assumida por determinado elemento, dado o grau de importância atribuído pelo falante/produtor da mensagem (Furtado da Cunha, 2015; Cezario, 2012).

A seguir, vejamos como cada um desses subprincípios podem ser exemplificados, na prática.

Figura 12 – Subprincípio da quantidade – Exemplo 1

Fonte: Portal G1 - <https://www.instagram.com/p/CeqteQOs1ms/>
 Acesso em: 12 fev. de 2023.

A notícia foi extraída do perfil no Instagram da plataforma de notícias “G1”. Acompanhada da manchete, há a imagem de uma mulher indiana que ajuda a contextualizar a mensagem transmitida pelo texto verbal. Ainda, no corpo da postagem, há um breve resumo do fato noticiado, podendo ser encontrado na íntegra no site desse periódico. Por ora, queremos chamar a atenção para a construção da manchete, principalmente para a opção de “*sologâmica*” e, logo em seguida, “*consigo mesma*”, no texto. Segundo Furtado da Cunha (2015), inspirada no conceito de iconicidade de quantidade, de Givón (1995), o falante/produtor do texto tende a “repetir certas estruturas para expressar a intensidade da ação descrita” (p. 168). No exemplo escolhido, a presença das duas expressões, embora não sejam iguais, do ponto de vista morfológico, ilustram tal repetição pela sinonímia, ou seja, “*consigo mesma*” ao mesmo tempo em que explica o sentido de *sologâmica*, reflete essa intensidade na ação de casar-se consigo.

Na continuação da exemplificação dos subprincípios pertencentes às pautas de interesse da iconicidade, apresentamos o subprincípio da integração.

Figura 13 – Subprincípio da integração – Exemplo 1



Fonte: O Globo - <https://www.instagram.com/p/CmrFEFQt5df/>
Acesso em: 12 fev. de 2023.

Como vimos, esse subprincípio mobiliza as construções na cadeia sintática sob a ótica da proximidade ou da distância entre os elementos, geralmente dando ênfase às análises dos verbos, núcleo das orações. Nesse recorte selecionado, temos dois conjuntos de eventos separados – nesse caso, marcado pela presença da pontuação – sendo o primeiro grupo aquilo que já havia sido anunciado pela primeira-dama e, reportando-se ao leitor, o que ainda seria anunciado. Em outras palavras, essa separação se dá, de acordo com Furtado da cunha (2015), devido à referência a sujeitos distintos: se por um lado o que foi revelado se refere a possíveis declarações de Janja, no segundo plano, marcado tanto pelos dois-pontos, quanto pela presença da forma verbal “*veja*”, a ação está mais próxima do leitor (*veja você*).

Outro exemplo que revela essa integração, é o que se constata em:

Figura 14 – Subprincípio da integração– Exemplo 2



Fonte: G1 - <https://www.instagram.com/p/CfW52KtldRa/>
Acesso em: 12 fev. de 2023.

Ao analisarmos a relação do exemplo com o subprincípio da integração, é importante destacar, a princípio, certa ambiguidade na construção dessa manchete e como o entendimento desse fenômeno funcionalista pode auxiliar na compreensão mais precisa de arranjos como esse. Na cadeia sintática, a presença da forma verbal “*nadando*”, logo após sucuri, apegando-nos ao que já vimos sobre esse subprincípio, deixa claro para o leitor, munido de tal conhecimento, que essa ação se refere à sucuri. Porém, recorrendo ao contexto da ação, essa forma verbal também poderia ser interpretada como sendo praticada pelo fotógrafo, uma vez que ambos estariam “*nadando no fundo do rio*”. Sobre essa questão, recorrendo a Givón (1995), percebemos que há, nesse jogo ambíguo, a ativação de outros conhecimentos relacionados. Porém, tal problema é solucionado quando entendemos que é uma tendência, explicada pelo princípio da integração, aproximarmos o sujeito de determinada ação verbal, seja antecedendo-o ou o contrário. Mattos e Silva (1989) chama atenção, nessa análise sobre distanciamento e proximidade, que quanto mais distante estiver o verbo do seu referente atuante relacionado, maior a chance de discordância verbal, embora não seja fator predeterminante.

No término dessa explicação, queremos deixar claro que essa conclusão a que chegamos não se restringiu à análise desse exemplo. Esse recorte serviu para representarmos o conceito de integração e mostrar, a partir de um texto inserido numa situação real de uso da língua, de que forma essa noção de proximidade ou de distanciamento de elementos sintáticos adentram essa discussão.

Por fim, vejamos como o subprincípio da ordenação sequencial pode ser flagrado nas manchetes a seguir.

Figura 15 – Subprincípio da ordenação sequencial: topicalidade – Exemplo1



Fonte: Correio Braziliense - <https://www.instagram.com/p/CitLp2BK0PC/>
Acesso em: 31 jan. de 2023.

O subprincípio da ordenação sequencial trata da análise dos elementos da cadeia sintática, sobretudo na tentativa de entender (ou revelar) motivações para a disposição dos constituintes nesse arranjo sintático-semântico-pragmático. Givón (1995) afirma que a ordenação não é feita de maneira aleatória, mas respeita-se pelo menos dois fatores: A) o subprincípio da ordenação linear, quando a estrutura oracional revela o acontecimento seguindo a sua sequência temporal – veremos exemplos mais adiante – e B) o subprincípio da relação entre essa ordem de disposição dos elementos na cadeia sintática e a topicalidade, elemento colocado em primeiro plano.

Na manchete selecionada, temos a notícia de que a atriz brasileira Claudia Raia está grávida. O que chama atenção é o fato de o periódico ter escolhido, logo motivado, topicalizar a informação relacionada à idade da gestante. Sabemos que as notícias geralmente são construídas a partir de fatos chocantes ou curiosos, que certamente ganharão maior audiência. Nesse caso, o fato de uma mulher engravidar nessa idade é um fenômeno incomum, o que certamente motivou tanto a ênfase nesse elemento, quanto a sua topicalização, ou seja, passagem de “aos 55 anos” anteposto ao sujeito. Essa conjectura pode ser ratificada a partir da análise da aparição da notícia em outros jornais:

Quadro 11 – Notícias sobre a gravidez de Cláudia Raia

PERIÓDICOS	MANCHETES
Notícias da TV https://noticiasdatv.aol.com.br/noticia/celebridades/gravida-aos-56-anos-claudia-raia-choca-fas-ao-posar-nua-olhando-para-o-futuro-95178	Grávida aos 56³⁰ anos , Claudia Raia choca fãs ao posar nua: 'Olhando para o futuro'
TV POP https://www.tvpop.com.br/121638/gravida-aos-55-anos-claudia-raia-faz-desabafo-sobre-maternidade/	Grávida aos 55 anos , Claudia Raia faz desabafo sobre maternidade
Folha de Pernambuco https://www.folhape.com.br/cultura/gravida-aos-55-anos-claudia-raia-congelou-ovulos-e-fez-tratamento-240782/	Grávida aos 55 anos , Claudia Raia congelou óvulos e fez tratamento contra "fogacho"
Metrópoles https://www.metropoles.com/colunas/ilc-a-maria-estevao/gravida-aos-55-anos-veja-looks-de-claudia-raia-durante-a-gestacao	Grávida aos 55 anos : veja looks de Claudia Raia durante a gestação
JP News https://jovempan.com.br/entretenimento/famosos/gravida-aos-55-anos-claudia-raia-diz-que-tem-apresentado-sintomas-diferentes.html	Grávida aos 55 anos , Claudia Raia diz que tem apresentado 'sintomas diferentes'
Bahia.ba https://bahia.ba/entretenimento/gravida-aos-55-anos-claudia-raia-sensualiza-mostrando-barrigao-em-video-confira/	Grávida aos 55 anos , Claudia Raia sensualiza mostrando barrigão em vídeo; confira

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das notícias acessadas em 31 jan. 2023

Embora o conteúdo das notícias, que se desdobraram a partir do fato principal, seja distinto, revela-se, a partir do elemento comum topicalizado, certa intenção do produtor da mensagem em chamar a atenção do leitor por meio da inserção do fator idade, demarcando, pois, o dínamo de uma notícia: atrair o leitor pela curiosidade. Em todas essas ocorrências, houve a topicalização da idade, porque o fato principal e de interesse dos leitores desde a revelação da atriz está direcionado para o entendimento de como se deu a gravidez aos 55 anos. Trata-se, pois, de uma informação que o produtor do texto julga importante.

Essa escolha de destacar um elemento específico por meio da topicalização é influenciada tanto pelo significado das palavras quanto pela intenção comunicativa do falante. Com base nas contribuições teóricas de Givón (2001) e outros pesquisadores funcionalistas, podemos compreender que a topicalização ocorre em uma interface comunicativa que tem sua base fundamental no aspecto cognitivo. Isso significa que, ao utilizar essa estratégia, os falantes buscam direcionar a atenção do ouvinte para um elemento específico da sentença, a fim de transmitir informações de maneira mais eficaz e coerente. Ainda, é importante destacar que a topicalização desempenha um papel crucial na coesão e coerência do discurso. Ao enfatizar determinados elementos linguísticos, seja por meio da ordem das palavras, da inversão sintática

³⁰ Mantivemos a informação equivocada, quanto à idade da atriz, para não modificar a manchete.

ou de outros recursos, os falantes conseguem estabelecer conexões claras entre os componentes do discurso e auxiliar na compreensão por parte do interlocutor.

A escolha entre manter o sujeito em sua posição padrão, isto é, prototípica, mais comum na maioria das ocorrências do Português brasileiro, ou evidenciar o objeto, conferindo-lhe uma posição mais proeminente na oração, é uma decisão que cabe ao produtor da mensagem. Essa escolha é influenciada pela limitação da nossa capacidade de atenção. Embora seja complexo abordar em detalhes o estudo da atenção cognitiva neste contexto, é válido mencionar duas propriedades discutidas no funcionalismo que podem nos ajudar a compreender a topicalização no discurso: a acessibilidade anafórica e a persistência catafórica, que estão relacionadas à coerência referencial.

Por "anafórico", entende-se a acessibilidade do referente na representação mental do discurso anterior. Dispositivos gramaticais que são orientados de forma anafórica instruem o ouvinte a localizar o referente dentro de sua representação mental. Por "catafórico", entende-se a importância do referente no discurso subsequente. Dispositivos gramaticais que são orientados cataforicamente instruem o ouvinte sobre quão importante o referente provavelmente é no discurso ainda em desenvolvimento, e como criar uma representação mental eficiente do referente naquele discurso que está chegando. A gramática do processamento referencial é sensível a ambos os aspectos da topicalidade, com diferentes dispositivos gramaticais mais inclinados para um ou outro (Givón, 2001, p. 265).

Segundo os estudos em iconicidade, o termo "anafórico" refere-se à recorrência ao referente na representação mental do discurso anterior. Isso significa que dispositivos gramaticais orientados de forma anafórica são usados para instruir o ouvinte a localizar o referente dentro de sua representação mental do discurso. Por outro lado, o termo "catafórico" refere-se à importância do referente no discurso subsequente. Dispositivos gramaticais orientados cataforicamente são usados para instruir o ouvinte sobre a relevância do referente no discurso em desenvolvimento e a criar uma representação mental eficiente do referente naquele discurso em curso. Portanto, essa citação destaca a importância da acessibilidade e da relevância do referente na construção do significado em um discurso. Em outras palavras, a escolha de utilizar estruturas anafóricas ou catafóricas na linguagem desempenha um papel crucial na maneira como organizamos e processamos a informação em um discurso.

No primeiro exemplo, "Grávida aos 55 anos, Claudia Raia choca fãs ao posar nua: 'Olhando para o futuro'", podemos observar a presença de um título que utiliza a estrutura anafórica. O termo "Grávida aos 55 anos" remete ao contexto anterior, possivelmente mencionando a idade atual da Claudia Raia. Essa construção chama a atenção para a surpresa e o impacto causados pela notícia de uma gravidez em uma idade incomum.

Esses exemplos ilustram como a linguagem utilizada nos títulos de notícias pode empregar tanto estruturas anafóricas quanto catafóricas para capturar a atenção do leitor, enfatizar informações específicas e criar uma conexão entre o contexto anterior e o discurso subsequente. Ao fazer uso desses recursos gramaticais, os títulos buscam gerar interesse e engajamento do público, despertando curiosidade e transmitindo informações relevantes sobre a gravidez de Claudia Raia aos 55 anos.

Vejamos mais um exemplo do subprincípio da ordenação sequencial:

Figura 16 – Subprincípio da ordenação sequencial – Exemplo 2



Fonte: Portal G1 - <https://www.instagram.com/p/CcliDHdLGk0/>
Acesso em: 31 jan. de 2023.

Nesse exemplo, a construção oracional revela uma quantidade de escolhas verbais como “*agride*”, “*rouba*” e “*morre*”, as quais demarcam a complexidade do fato ocorrido. Tal arranjo sintático, sistematizado pela estratégia de encaixamento de orações, configurando um período composto por coordenação – do ponto de vista sintático, mas não pragmático, uma vez que a mensagem não cumpriria seu objetivo sem a disposição de outras ações. De acordo com Furtado da Cunha *at al.* (2015, p. 24), essa estratégia explica outro fenômeno do subprincípio da quantidade, “quanto mais imprevisível se torna informação, mais codificação ela recebe”. Nesse sentido, a apresentação da informação de que o suposto assaltante teria morrido consiste na imprevisibilidade da notícia. Na maioria dos casos, apenas uma ação é noticiada; o que acontece posteriormente, no mesmo evento, geralmente não se sabe.

O título da notícia descreve uma sequência de eventos em uma ordem temporal específica: um homem agride uma idosa, rouba um carro e, em seguida, morre em um acidente. Essa ordem sequencial dos eventos é crucial para a compreensão e a construção de uma representação mental coerente do incidente. O subprincípio da Ordenação Sequencial estabelece que a ordem das informações apresentadas em um discurso segue a ordem cronológica em que os eventos ocorreram. Nesse caso, o título da notícia segue essa lógica, apresentando os eventos na mesma sequência em que ocorreram na realidade.

A organização da manchete na voz ativa tem como intenção transmitir a ação de forma direta e enfática. Ao utilizar a voz ativa, o sujeito da frase, que é o "homem", é colocado como agente das ações descritas: "agride idosa", "rouba carro" e "morre em acidente". Essa escolha sintática busca destacar a responsabilidade e a ação do homem nos eventos narrados. A voz ativa é frequentemente utilizada em manchetes jornalísticas para transmitir de maneira clara e objetiva as informações aos leitores. Ela enfatiza o agente da ação e cria um impacto maior, pois coloca o foco no sujeito que realiza as ações descritas.

Essas escolhas sintáticas e estruturais visam capturar a atenção do leitor e estimular o interesse pela notícia, tornando-a mais impactante e memorável. O arranjo sintático contribui para a construção de uma narrativa envolvente e para a transmissão eficaz das informações, destacando a relevância da ordenação sequencial e da organização linguística na comunicação jornalística.

Outro elemento que chama atenção nessa notícia é o acompanhamento não verbal, isto é, o texto imagético que também é parte da totalidade da manchete. A escolha da foto também surpreende, porque geralmente não encontramos manchetes dessa natureza acompanhadas da imagem da própria vítima, ferida pelo agressor e, curiosamente, sorrindo. Nesse caso, a escolha da foto foi motivada, talvez, pelo mesmo princípio do arranjo sintático feito para noticiar o fato. Assim como o desfecho também surpreende o leitor, por romper uma expectativa, a imagem também o faz. Sobre essa relação, segundo Schwarcz (2014), quando trata de imagens e fatos históricos, ressaltando que os arranjos captados e transformados em reproduções visuais são intencionais, logo, motivados, afirma que imagem não é mera ilustração. Parafraseando a autora, nos estudos linguísticos relativos à iconicidade, queremos empreender a ideia de que, a exemplo da construção da manchete veiculada em ambientes digitais, a escolha da imagem é tão igualmente intencional à produção da cadeia sintática que a acompanha e resume o fato noticiado. Nesse âmbito de discussão, a imagem também é manifestação do fenômeno da iconicidade. É, pois, não-arbitrária.

Talvez essa relação não tenha sido discutida por Givón e outros fundadores funcionalistas³¹, mas atualmente, na era da digitalização, observamos que os diversos modos de comunicação e interação convergem em algum nível de representação e podem ser acessados e operados de forma integrada. Essa convergência permite que uma única pessoa, por meio de uma interface e uma manipulação física adequada, desempenhe múltiplas funções de forma polivalente. Essa tendência evidencia a quebra de barreiras entre os diferentes modos, proporcionando uma experiência mais fluida e integrada aos usuários.

Nesse sentido, no ato de construção discursiva, apoiando-se nos constituintes sintático, semântico e pragmático, os sujeitos se perguntam: “Devo expressar isso com som ou música?” ‘Devo dizer isso visualmente ou verbalmente?’ e assim por diante” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 2 – tradução nossa). Isso porque, sobretudo com o advento das redes sociais, espaço tipicamente multimodal, o papel dos usuários deve ser exercido com maior protagonismo, ou seja, “ler, interpretar e agenciar o mundo” (Takaki, 2012, p.5) nesses ambientes virtuais em que as situações reais de uso da língua são encontradas em seus diferentes desdobramentos.

No âmbito da linguagem verbal, a iconicidade que afeta a estrutura linguística é conhecida como iconicidade diagramática. Ela se refere à tentativa de reproduzir, por meio da linguagem, os eventos e objetos do mundo de maneira morfossintaticamente semelhante. Isso significa que a estrutura da linguagem verbal é influenciada pelos filtros cognitivos que organizam mentalmente a realidade.

Por outro lado, a iconicidade presente em elementos visuais, como fotografias, charges, desenhos, memes e afins, é do tipo imagética. Essa iconicidade imagética está relacionada à capacidade desses elementos de representar e transmitir informações de maneira visual e simbólica. Nesse caso, a iconicidade está associada à existência de símbolos e índices que remetem a conceitos e significados específicos.

Dessa forma, os princípios e categorias utilizados pelo funcionalismo linguístico para descrever a iconicidade na estrutura linguística podem não ser adequados para analisar a iconicidade imagética. Enquanto a iconicidade linguística se baseia na reprodução de padrões morfossintáticos, a iconicidade imagética explora o poder das imagens, símbolos e índices para

³¹ A afirmação de que Givón e outros fundadores funcionalistas possivelmente não discutiram essa relação entre modos de comunicação pode ser justificada pelo fato de que suas pesquisas se limitavam aos usos da linguagem verbal. A abordagem funcional norte-americana tem seu foco principal na análise da linguagem verbal e suas estruturas, deixando em segundo plano o estudo da gramática visual ou a relação entre imagem e texto escrito. Para aprofundar essas questões e explorar a gramática da imagem de forma consistente, seria necessário empreender estudos específicos dedicados a esse campo de pesquisa. No contexto do presente estudo, embora a relação entre imagem e texto seja um tema interessante, a abordagem funcional norte-americana pode não englobar de forma abrangente essas incursões sobre a gramática da imagem.

transmitir significados. Assim, ao estudar a iconicidade em ambos os contextos linguísticos, é importante reconhecer as especificidades de cada um e utilizar abordagens teóricas e metodológicas adequadas para sua análise. Enquanto o funcionalismo linguístico pode fornecer bases importantes para compreender a iconicidade na linguagem verbal, outras abordagens, como a semiótica visual, podem ser mais apropriadas para investigar a iconicidade imagética presente em elementos visuais.

A menção à iconicidade imagética no trabalho se justifica pelo fato de que, embora não seja o foco central da pesquisa, a presença de manchetes acompanhadas de imagens é uma realidade comum nos meios de comunicação e na sociedade contemporânea. Essa combinação de elementos visuais e textuais tem se mostrado uma estratégia eficaz para transmitir informações de forma impactante e atrair a atenção do público. Ao reconhecer a presença da iconicidade imagética nas manchetes com imagens, podemos compreender melhor a complexidade comunicativa envolvida nesse tipo de linguagem. As imagens utilizadas nas manchetes muitas vezes funcionam como ícones ou símbolos visuais que representam conceitos ou situações específicas. Elas têm o poder de evocar emoções, despertar curiosidade e transmitir mensagens de forma instantânea e visualmente atraente.

Embora a pesquisa em si possa estar mais direcionada para a análise da iconicidade diagramática presente na linguagem verbal, é relevante reconhecer a influência da iconicidade imagética nas práticas comunicativas contemporâneas. A inclusão dessa observação no trabalho permite uma abordagem mais abrangente e contextualizada, levando em consideração o ambiente comunicativo no qual as manchetes são inseridas. Além disso, ao reconhecer a iconicidade imagética nas manchetes, abre-se a possibilidade de futuros estudos e investigações mais aprofundados sobre a interação entre a linguagem verbal e imagética, explorando como esses dois elementos se complementam e se influenciam na construção de significados.

Neves (1997) destaca o interesse específico da linguística funcional nos casos que se enquadram no nível diagramático. A distinção estabelecida pelos estudiosos da iconicidade geralmente se baseia na classificação proposta pelo filósofo Peirce (1932), que diferencia a iconicidade imagética da iconicidade diagramática. No entanto, é importante ressaltar que é a iconicidade diagramática que ganha relevância na investigação linguística e tem sido objeto de estudo nas línguas. Esse tipo de iconicidade permite a análise e compreensão dos elementos linguísticos que buscam reproduzir estruturas e padrões de funcionamento presentes no mundo real. É por meio dessa abordagem que a linguística funcional explora as interações entre a linguagem e os processos comunicativos.

Nesse sentido, a iconicidade diagramática está relacionada à capacidade da linguagem de refletir e descrever aspectos do mundo por meio de recursos morfosintáticos e semânticos. A iconicidade diagramática permite a expressão de relações lógicas, causais, espaciais e temporais, por exemplo, por meio de recursos linguísticos específicos. Isso significa que certas estruturas linguísticas são utilizadas para indicar, de maneira convencional, certos significados e relações que são comuns na experiência humana.

Além dos exemplos já apresentados, prestemos atenção nesta construção: "O cachorro persegue o gato". Nessa frase, a ordem das palavras segue uma estrutura que representa a ação de perseguição, com o sujeito (o cachorro) realizando a ação e o objeto direto (o gato) sendo alvo da ação. Essa estrutura gramatical reflete a relação de perseguição entre o cachorro e o gato, estabelecendo uma conexão entre a linguagem e a realidade que ela descreve. Essa estrutura gramatical, embora seja convencional na língua, permite que o ouvinte ou leitor compreenda facilmente a relação de perseguição entre o cachorro e o gato sem a necessidade de explicações adicionais. A iconicidade diagramática, nesse caso, facilita a compreensão e a interpretação da mensagem, uma vez que a estrutura gramatical utilizada reflete a relação entre os elementos envolvidos na ação de perseguição.

Outra exemplificação do subprincípio da ordenação sequencial é o que se constata, analisando a ordenação linear, no exemplo a seguir:

Figura 17 – Subprincípio da ordenação sequencial: linearidade – Exemplo3



Fonte: Folha de São Paulo - <https://www.instagram.com/p/Cn7MJqtuWEU/>
Acesso em: 01 fev. 2023

O contexto da manchete se refere aos ataques em Brasília, no dia 8 de janeiro de 2023, em decorrência da inconformidade de terroristas pela vitória da oposição. Nesse ato de vandalismo, os criminosos invadiram a sede dos Três poderes e depredaram o patrimônio público. Dentre os identificados, estava essa senhora que, em vídeo, ameaçou o ministro Alexandre de Moraes, atualmente juiz do Supremo Tribunal Federal. Relacionando essa sucessão de fatos, também sintetizada pela manchete, podemos exemplificar o subprincípio da ordenação linear: “a ordenação das orações do discurso tende a espelhar a sequência temporal em que os eventos descritos ocorreram” (Furtado da Cunha, 2015, p. 169). Nesse sentido, as orações foram inseridas na cadeia sintática tal qual a ordem dos fatos aconteceu; primeiramente cita-se a ameaça “*afirmou que ia ‘pegar o Xandão’*”, seguido do acontecimento em que a fala foi proferida “*em ato golpista*” e o resultado da ação “*é presa pela PF*”.

Essa opção por codificar a estrutura linguística que descreve um acontecimento se realiza, na maioria das vezes, seguindo as ordens quase prototípicas SVO (sujeito+verbo+objeto) e SOV (sujeito+objeto+verbo). Isso porque, segundo Greenberg (1990), é uma tendência cognitiva apresentar o referente principal, aquilo que está topicalizado, a quem os outros fazem alusão, no primeiro plano da cadeia sintática. Tal questão é defendida por Dik (1997, p.134), quando afirma que “orações devem preferencialmente ser ordenadas segundo as relações conceptivas ou temporais, decorrentes dos fatos ou estados de coisa que designam”. No entanto, falando sobre princípio funcionalista, é importante deixar claro que essa codificação não é engessada, uma vez que outros fatores motivam novos arranjos para tratarmos de fatos iguais, sobretudo quando se quer demarcar algum efeito de sentido em decorrência da mudança de posição de determinado elemento sintático.

De acordo com Gorski (1994), existe um fator chamado motivação cognitiva, um processamento mental que organiza a percepção sobre o mundo, que estaria envolvido nessa organização sintática. Para exemplificar essa afirmação, se recorrermos ao gênero textual receita, encontraremos uma instrução que segue uma ordem lógica de acréscimo dos ingredientes, podendo, em algumas situações, levar a não concretização se a ordem descrita estiver equivocada. Ainda, no trecho a seguir, se constata essa importância da ordenação linear, seguindo a lógica que se percebe a partir da retomada cognitiva do objeto em questão:

[...]Mexe a cintura pra trás
Pra frente, um passinho só
Agora dá uma rodadinha
E dance assim o carimbó [...]

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lucinha-bastos/221267/>

Acesso em: em 31 jan. 2023

Nesse trecho da canção “*Pra dançar carimbó*”, de Lucinha Bastos, percebemos uma ordenação frasal seguindo uma ordem lógica, determinada por fatores cognitivos, que tem por objetivo ensinar os passos básicos da dança em questão. Nesse caso, a inversão das expressões temporais acarretaria na performance equivocada, uma vez que os comandos não estariam na ordenação necessária ao aprendizado da dança. Nesse sentido, mais uma vez, encontramos os três constituintes sintaxe, semântica e pragmática, nos exemplos apresentados, indissociáveis nas análises de situações reais de uso da língua, no processo interativo/comunicativo.

Como podemos perceber, os três subprincípios retomam a pauta da ordem dos constituintes, organização motivada feita pelo falante para dar ênfase ou revelar outras intenções comunicativas. No nível sintático, os constituintes mantêm certa relação de ordem e de dependência, sendo possível tal percepção pela materialização do arranjo feito na cadeia sintática. Por tudo isso, retomamos à máxima funcionalista sobre a noção de gramática: ela é emergente e surge das situações discursivas, organizada em estruturas maleáveis, logo, criativas, dadas as intenções dos sujeitos (Martelotta, 2011).

Nesse sentido, se a estrutura sintática revela a estrutura do pensamento, ou, nas palavras de Votre (1993, p.10), se “a expressão tem a forma que tem por causa do conteúdo que veicula”, é importante observar que a forma canônica, quase prototípica SVO, em várias ocorrências de construções sintáticas, a exemplo de algumas manchetes que analisamos agora há pouco, não é um padrão na língua portuguesa. Isso porque, apesar de uma estrutura predominante, as línguas possuem outras formas de sistematização (Dik, 1981). Ao contrário de qualquer prescrição, nas abordagens funcionalistas, é comum, mesmo reconhecendo que existam determinadas ordenações mais ou menos fixas, tentar analisar as motivações implicadas nessas construções. Dessa forma, variações sintáticas como (SVO), (SOV), (VOS), (OSV) ou (OVS), por exemplo, estão associadas, para além de uma escolha estilística, ao princípio da iconicidade.

É relevante destacarmos a relevância da análise pragmática nos estudos sintáticos, uma vez que ela desempenha um papel fundamental na ampliação da análise sintática. Como mencionado anteriormente, essa abordagem permite uma reflexão mais profunda sobre a noção de sujeito (S) e a seleção de informações consideradas mais importantes pelo falante. Nesse sentido, vai além da mera representação estrutural na cadeia sintática, trazendo uma perspectiva que enriquece a compreensão dos aspectos pragmáticos envolvidos. Trata-se, nesse caso, de estudá-lo como tópico, isto é, elementos discursivos cujas escolhas são motivadas pelo produtor da mensagem e que exerce função importante frente ao que se deseja alçar à condição de maior grau de relevância para a mensagem (Givón, 1979). Aqui, estão implicadas questões

relacionadas ao processamento cognitivo, à motivação interna e externa para a seleção do elemento topicalizado. Logo, torna-se tópico aquilo que será focalizado pelos argumentos posteriores, relacionados a ele, estejam dispostos na cadeia sintática ou na experiência dos sujeitos envolvidos na comunicação.

Essa tomada de decisão do que será posto em primeiro plano, topicalizado, é um dos fenômenos que interessa aos estudos funcionalistas. Não se trata apenas da leitura e classificação do que está estruturalmente visível, mas das razões pelas quais esse referente, do qual todos os outros elementos dizem algo a respeito, foi escolhido para “comandar” a atenção da mensagem. Nesse caso, é importante ressaltar que, embora seja mais comum a presença do sintagma nominal como tópico nas sentenças, é possível que qualquer constituinte da sentença seja destacado com intenções comunicativas específicas. A frequência do sujeito como tópico ocorre devido ao fato de que ele desempenha um papel proeminente na transmissão das informações na veiculação discursiva.

Essa frequência de uso do sujeito como tópico pode ser explicada pela importância que lhe é atribuída na organização das informações. A escolha do sujeito como elemento de destaque está relacionada à sua função central na estruturação da mensagem e na introdução de novos elementos no discurso. Através do sujeito, o falante pode estabelecer a base para a compreensão do restante da sentença, fornecendo informações essenciais para a interpretação do enunciado.

Dessa forma, a prática de utilizar o sujeito como tópico em determinados contextos comunicativos reflete a busca por uma organização clara e eficiente das informações, facilitando a compreensão e a transmissão das mensagens. É importante observar que essa escolha não é restrita apenas ao sujeito, mas pode abranger outros constituintes da sentença, dependendo das intenções comunicativas e das características do discurso em questão.

Antes de gerar dúvidas no leitor quanto à escolha vocabular para tópico e não tema, recorremos a Dubois (1973), quando o autor afirma que ambos os processos são sinônimos. É certo que existem abordagens que tratarão essas categorias como distintas, de acordo com a abordagem ou o nível de análise: sintática, semântica ou pragmática. Indo além dessa afirmação, vejamos a explicação:

Tópico é o elemento de um enunciado a partir do qual um enunciador desenvolve um comentário [...] A escolha de um tópico pode ser condicionada por três fatores: i) o conhecimento compartilhado entre emissor e receptor, a partir do qual a informação nova (o foco) será introduzida; ii) o contexto e iii) as propriedades de topicalidade típicas de nomes ou do papel semântico dos nomes. Já o processo de topicalização são todas as estratégias (que variam de língua para língua) cuja função é assinalar

explicitamente um constituinte que desempenha o papel discursivo de tópico (Creissels, 2006 *apud* Sallorenzo, 2018, p. 36).

Indo ao encontro dessa explicação, encontramos em Givón (1992) a sintetização do conceito de tópico: o elemento orientador a partir do qual se constrói todo o discurso. Para o autor, a noção de tópico se desdobra desde o que convencionalmente chamamos de sujeito, sobretudo em abordagens estritamente gramaticais, ou objeto, uma vez que ele também pode ser topicalizado e, na abordagem textual, aquele que encabeça o parágrafo, cujas informações posteriores tratarão da sua explicação, do seu aprofundamento. Sem rechaçar a importância dos estudos sintáticos, do ponto de vista da organização estrutural, mas acreditando na não autonomia frente aos demais constituintes (semântica e pragmática), o autor exemplifica que sentenças são produtivamente analisadas quando incorporadas ao contexto discursivo, demarcando, assim, necessidades que motivarão as escolhas dos indivíduos.

Ainda sobre a topicalização, Givón (1983) ressalta que esse fenômeno acontece naturalmente, porque, cognitivamente, tem relação com o foco de atenção dos participantes da ação comunicativa. Nesse sentido, é impossível, do ponto de vista linguístico, manter-se concentrado no processamento de orações em que vários termos exercem a função de tópico, algo que estaria ligado à perda de coerência, elemento textual cuja relação com iconicidade e, portanto, tópico discursivo, será discutida daqui a pouco. Trata-se, portanto, de reconhecer que “a atenção é uma capacidade mental limitada, situações complexas com múltiplos participantes força sua implementação seletiva” (Givón, 1990, p. 198). Dessa maneira, mesmo não estando sinalizado por qualquer recurso gráfico, na escrita, como negrito, itálico, aspeamento, etc., ou avaliação apreciativa, na oralidade, como a entonação, por exemplo, pelo menos um elemento da cadeia sintática, no plano oracional, ou uma ideia que encabeça o parágrafo, do ponto de vista da totalidade do texto, é tido como tópico, aquele para quem o foco de atenção é atraído.

3.3 A Iconicidade em favor do texto: um diálogo com a Linguística textual

O funcionalismo linguístico, exemplificado aqui pelo princípio da Iconicidade, considera a participação dos constituintes sintaxe, semântica e pragmática na realização discursiva. A partir dessa perspectiva, o texto – e tudo o que subjaz a ele – desempenha um papel central na análise para compreender as motivações implícitas nas escolhas linguísticas, bem como a maneira pela qual a estrutura e a forma refletem e moldam o pensamento. Na perspectiva funcionalista, a linguagem verbal não se limita a ser apenas uma materialização direta do pensamento. Em vez disso, reconhecemos que a linguagem é um sistema dinâmico e

complexo que interage com a cognição, a interação social e o contexto situacional. Dessa forma, o texto assume uma importância analítica fundamental para examinar como as motivações comunicativas e as intenções do falante se refletem nas escolhas linguísticas, levando em consideração não apenas a forma, mas também a função comunicativa e as diferentes camadas de significado que permeiam a interação verbal.

Nesse contexto, a análise funcionalista busca compreender como os elementos linguísticos se organizam para cumprir propósitos comunicativos específicos, levando em conta a interdependência entre forma, função e significado. Ao considerar a centralidade do texto e suas manifestações discursivas, somos capazes de explorar as relações complexas entre a linguagem e o pensamento, reconhecendo que a linguagem é um fenômeno multifacetado que vai além da mera expressão de ideias.

A partir dos postulados oriundos dos estudos da Linguística textual, podemos estabelecer uma relação íntima entre os critérios de textualidade coesão e coerência com o que já revelamos sobre o princípio da iconicidade e seus subprincípios da quantidade, da integração e da ordenação sequencial. Essa vinculação entre temas tem a intenção de ratificar a ideia de continuidade tópica como caminho para a coerência textual; evidenciar a escolha do elemento topicalizado como condutor da discussão do parágrafo, logo, foco da mensagem; apresentar evidências de uma gramática contextualizada, ou seja, em favor do texto; e situar o leitor na aplicabilidade desse princípio no âmbito do texto, materialização das situações comunicativas.

No subtópico anterior, apresentamos alguns exemplos de iconicidade presente em manchetes jornalísticas. Tais referências serviram para mostrar como os subprincípios ligados à disposição dos elementos na cadeia sintática evidenciam a essência do funcionalismo: uma organização sintática centrada no uso, nas escolhas dos falantes, que não é autônoma, mas sim dependente dos constituintes semânticos e pragmáticos. A partir de agora, exploraremos como esse princípio se manifesta em unidades maiores do que uma sentença oracional, especificamente nos parágrafos. Enquanto a noção de oração está relacionada à organização sintática, o parágrafo está mais diretamente ligado à estrutura textual. Embora a manchete ou até mesmo uma frase nominal possam ser consideradas um texto, vamos nos concentrar nos parágrafos como unidades de discurso que proporcionam uma organização e desenvolvimento coerentes de ideias.

Nos parágrafos, a aplicação do princípio da iconicidade está relacionada à coerência e à progressão temática do texto. Um parágrafo bem estruturado é capaz de apresentar uma ideia principal e desenvolvê-la de maneira lógica e coesa. A transição entre os parágrafos também desempenha um papel importante, garantindo a conexão entre as ideias e proporcionando uma

progressão suave do conteúdo. Além disso, o uso de recursos linguísticos, como marcadores textuais e conectores, pode contribuir para a organização do texto em parágrafos e para a manutenção da coerência global. Esses elementos ajudam a estabelecer relações de continuidade, contraste, adição ou conclusão entre as informações apresentadas.

Portanto, ao analisar o princípio da iconicidade nos parágrafos, é essencial considerar não apenas a estrutura sintática das orações, mas também a organização textual e a progressão das ideias. A aplicação consciente desse princípio contribui para a construção de textos claros, coesos e coerentes, permitindo uma melhor compreensão e assimilação das informações por parte do leitor.

Estudos linguísticos como os que se desdobraram a partir de Halliday (1967) e Bolinger (1952), explicam essa estruturação discursiva, no plano oracional, com a explanação acerca de foco, também encontrado como rema ou informação nova, a quem o tópico ou a informação dada encabeça a mensagem e se autodefine como tema, a ser explicado pelos elementos constituintes do segundo plano da cadeia sintática, ou seja, os formadores do foco, que explicam, detalham, especificam e exemplificam sobre o tema, portanto, o tópico. Dessa maneira, a completude e a concretização do discurso dependem desses dois blocos comunicativos macroestruturantes da cadeia sintática. O tópico só atingiria, pois, o *status* de tema quando associado ao foco, conjunto de informações correlacionadas ao que se pretende chamar atenção na situação comunicativa.

Atrelando essa concepção ao que diz a linguística textual (LT), vejamos a seguinte explicação:

A focalização é uma das mais importantes formas de contextualização. Ela leva os interlocutores a se concentrarem em apenas uma parte de seu conhecimento a respeito de determinado tema, com base na perspectiva sob a qual são enfocados os componentes de mundo textual. É como uma câmara cinematográfica que joga sua luz sobre determinado recorte do contexto (Koch, 2021, p. 94).

Essa comparação metafórica de câmera cinematográfica é entendida como o foco, as informações que se desdobram para realçar o tópico. Givón (1993) defende que, tanto na fala quanto na escrita, a coerência discursiva é mantida e sinalizada por um mesmo tópico tomado como referência. Segundo o autor, isso é pré-requisito para a manutenção da coerência, fator de textualidade que recorre às bases gramaticais de arranjos sintáticos para a apresentação dessa ligação lógica entre os fatos presentes no texto. Nesse sentido, para que se declare um determinado termo (ou ideia) como tópico, é preciso, ainda segundo os estudos givonianos, que ele apareça, mesmo que em forma de referentes, constantemente ao longo do parágrafo, nas orações que constroem os períodos, que transmitem a mensagem completa. Dessa forma, o

tópico precisa estar acessível, quanto mais se distancie do formato original, isto é, a primeira escolha lexical que representa a ideia central, sua primeira ocorrência na cadeia sintática, ao leitor/interlocutor.

De maneira análoga a essa questão, vejamos o que diz Koch:

A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado [...] o referente representado por um nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve [...] o referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Isto é, o referente é algo que se (re)constrói textualmente (Koch, 2020, p. 31).

Essa estratégia de retomada ao tópico garante, pois, a sua demarcação como tal. Quanto mais referência se faz a ele, dadas as estratégias de referenciação de que os interlocutores fazem uso na comunicação, mais se demarca o termo topicalizado. Nessa perspectiva, aquilo que analisamos, em um primeiro momento, do ponto de vista da relação entre a reorganização quase canônica da ordem SVO, agora se desdobra na totalidade do texto e revela a ampliação do estudo sobre o fenômeno da iconicidade: não é, pois, um objeto apenas do interesse gramatical, no sentido de observação da organização estrutural, mas cumpre uma função importante no plano discursivo. Enquanto na linguística textual, por exemplo, o fenômeno da topicalização ocupa-se em verificar a sua manutenção no todo do texto, o funcionalismo aprecia as motivações para a eleição do termo/da ideia topicalizada e, para isso, faz a verificação dessa sustentação tópica recorrendo, também, a essa totalidade. Portanto, os movimentos das duas áreas se complementarizam.

Essa manutenção do tópico, quando analisada para além da frase, no texto, desafia os sujeitos envolvidos na leitura ou na produção de construções orais e escritas, pois precisam progredir para a concretização da completude da mensagem, a partir de exemplos, detalhamentos, aprofundamentos sobre o que se anunciou como tópico, isto é, para a focalização da informação topicalizada. Tudo isso por meio dos “movimentos de repetição (continuidade ou retroação) e progressão no texto, a fim de que seu projeto de dizer se concretize de forma coerente e imprima a orientação argumentativa desejada” (Koch; Elias 2021, p. 85). Essa organização sistemática, materializada no processo de estruturação sintática, é que dá conta de revelar as intenções dos sujeitos durante as ações comunicativas, seja na oralidade, seja na escrita.

Sobre essa questão, para dar continuidade à ideia do tópico, é comum que se encadeiem sentenças, organizadas em períodos, que garantirão a manutenção do tema. Tal organização, segundo Koch & Elias (2021) é feita seguindo algumas estratégias, como por exemplo: 1)

progressão com tema constante, segundo a qual o mesmo tema se mantém nos demais períodos sintáticos; 2) progressão linear, quando o rema (ou foco) vai agregando mais informações ao texto, construindo novos temas, tal qual mostra a parlenda popular: *“Hoje é domingo/pede cachimbo/Cachimbo é de ouro/bate no touro/ O touro é valente/bate n’gente...”*; nesse exemplo, um rema passa a ser tema do próximo período sintático; 3) progressão com divisão de tema, isto é, o tema principal se desdobra, numa listagem quase sumarizada, em outros tópicos, como é o caso de um conteúdo de livro didático o qual se desmembra em outros conteúdos que visam detalhá-lo melhor; e 4) progressão com rema subdividido, trata-se de uma bifurcação remática de um tema específico.

Essa última estratégia pode ser exemplificada com o que encontramos na elaboração da tese do texto dissertativo-argumentativo, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa convenção se deu a partir da interpretação das diretrizes que orientam estudantes (Cartilha do participante) e avaliadores (material da formação de corretores do Enem), como as que veremos a seguir:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender um ponto de vista – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual (Brasil, 2022, p. 4).

A partir da leitura dessa orientação, entende-se que o tema, para ser contemplado na sua totalidade, é desenvolvido em parágrafos com subdivisões (remas) do recorte que se fez a partir da frase temática que norteia a produção do texto. Desse modo, para uma abordagem completa do tema, o autor deverá criar uma tese que, didaticamente, se bifurcará em pelo menos dois argumentos a serem detalhados com repertório e ampliação nos parágrafos de desenvolvimento. Por vezes, a ausência de uma tese clara sobre o tema acarreta no tangenciamento, abordagem parcial. Dessa forma, recomenda-se que o tema seja subdividido para representar o ponto de vista que, por sua vez, se desenvolverá com argumentos para a sua sustentação.

Vejamos, então, um exemplo de progressão com rema subdividido em uma redação do Enem:

Quadro 12 – Recortes de introduções de redações do Enem³²

AUTOR(A)	INTRODUÇÃO (COM DESTAQUES)
GABRIEL BORGES (p. 29)	Norberto Bobbio, cientista político italiano, afirma que a democracia é um processo que tem, em seu cerne, o objetivo de garantir a representatividade política de todas as pessoas. Para que o mecanismo democrático funcione, então, é fundamental apresentar uma rede estatal que dê acesso a diversos recursos, como alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral. Contudo, muitos brasileiros, por não terem uma certidão de nascimento, são privados desses direitos básicos e têm seus próprios papéis de cidadãos invisibilizados. Logo, deve-se discutir as raízes históricas desse problema e as suas consequências nocivas .
GIOVANA DA SILVA GAMBA DIAS (p. 33)	Em sua obra “Os Retirantes”, o artista expressionista Cândido Portinari faz uma denúncia à condição de desigualdade compartilhada por milhões de brasileiros, os quais, vulneráveis socioeconomicamente, são invisibilizados enquanto cidadãos. A crítica de Portinari continua válida nos dias atuais, mesmo décadas após a pintura ter sido feita, como se pode notar a partir do alto índice de brasileiros que não possuem registro civil de nascimento, fator que os invisibiliza. Com base nesse viés , é fundamental discutir a principal razão para a posse do documento promover a cidadania, bem como o principal entrave que impede que tantas pessoas não se registrem.
ALICE SOUZA MOREIRA (p. 37)	A Constituição Federal, promulgada em 1988, foi esboçada com o objetivo de delinear direitos básicos para todos os cidadãos. Entretanto, tal teoria não tem sido vista em metodologias práticas, uma vez que ainda há a falta do registro civil de milhares de pessoas, impedindo-as de garantir o acesso à cidadania no Brasil, o que gera a invisibilidade social. Tal invisibilidade provoca inúmeras chagas, como a precarização do trabalho e a exclusão democrática .

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de redações da Cartilha do participante (INEP, 2022)

Na ocasião em que os textos foram produzidos, o tema do Enem de 2021 foi “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. O acesso a essas redações na íntegra está disponível na Cartilha do participante, material produzido pelo INEP (2022) para orientar os candidatos. Nas últimas páginas, o leitor encontra um compilado das melhores redações, da edição do ano anterior com comentários feitos por especialistas que justificam o porquê de considerarem aqueles textos como exemplos de excelência.

A primeira introdução apresenta como tese indícios de que a problemática apresentada pela frase temática possui uma raiz histórica que, por consequência, reverbera de forma nociva na vida das pessoas consideradas invisíveis pelo governo. Tal bifurcação consiste na subdivisão do tema em remas que o sustentarão no desenvolvimento ao longo dos parágrafos, conforme constatamos na leitura completa da redação. Nessa análise, o autor do texto faz menção ao tema

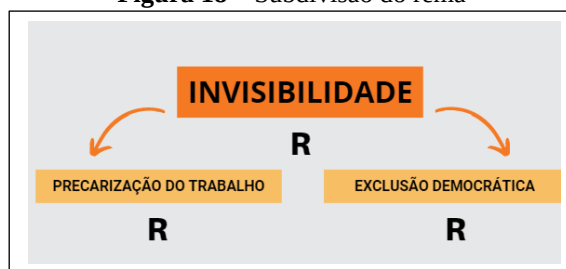
³² Cartilha do participante Enem 2022:

https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf Acesso em 22 fev. de 2023

com o elemento de referência “*desse*”, o qual transporta o leitor para a situação problematizadora. O segundo exemplo de introdução apresenta como ponto de vista uma relação paradoxal entre a ratificação de que o documento é uma ferramenta de promoção da cidadania, explicada no primeiro parágrafo de desenvolvimento, e a sua não concretização por haver entraves no acesso a essa identificação documental. Dessa maneira, o tema é mantido na tese pela presença do termo “*nesse viés*” com os remas “*principal razão*” e “*principal entrave*”. Por fim, no terceiro exemplo, encontramos a referência ao tema: “*tal invisibilidade*” subdividido em 1) “*precarização do trabalho*” e 2) “*exclusão democrática*”, ideias desenvolvidas com argumentos que sustentam a tese.

Sobre esse último caso, para exemplificar o conceito de subdivisão, de forma ainda mais precisa, vejamos o esquema a seguir:

Figura 18 – Subdivisão do rema



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Nesse caso, “invisibilidade” é o rema que remete ao tema macro presente na proposta de redação, que se desdobra em dois novos remas: “precarização do trabalho” e “exclusão democrática”. Ambos, pela forma como foram desenvolvidos no texto, garantiram a manutenção da temática, tendo em vista que essa subdivisão do rema objetiva detalhar o tema. Portanto, a partir desses exemplos, percebemos que a topicalização temática pode se concretizar não apenas pela inserção do termo que remete a ele no primeiro plano da cadeia sintática. Aqui, queremos chamar atenção para o aspecto textual desse objeto: o que mantém o tópico como fio condutor é a sua recorrência, seja pela demarcação léxica dele mesmo, seja por outro elemento sintático que o retome. Ratificando essa noção, Givón (1993) destaca a importância da frequência na atribuição de destaque a um tópico específico. Segundo o autor, quando um determinado tópico é frequentemente utilizado como referência, ele se torna o tema principal, enquanto os remas e o processo de focalização trabalham para mantê-lo em evidência ao longo do discurso. Essa perspectiva ressalta a interação dinâmica entre o conteúdo temático e a estruturação discursiva, em que a escolha e a repetição de tópicos desempenham um papel crucial na coesão e coerência textual, além de refletirem as intenções comunicativas do falante.

Seguindo nossas análises, na tentativa de demonstrar a continuidade tópica no texto como critério de coerência, tomemos como base a seguinte continuação da redação de Alice Souza:

Diante desse cenário, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à precarização do trabalho laboral. Nesse contexto, é indiscutível que a ausência do registro civil primordial – a certidão de nascimento – impossibilita a pessoa de possuir outros documentos necessários para a vivência social, como, por exemplo, a carteira de trabalho. Dessa forma, é afirmativo que tal lacuna incorre na precarização do trabalho, uma vez que inviabiliza a efetivação dos direitos laborais, como férias remuneradas, ou, em casos mais extremos, torna o indivíduo vulnerável a trabalhos análogos à escravidão. Em consonância com tal tese, é possível citar a obra “Casa-grande e Senzala”, do autor Gilberto Freyre, na qual ele realiza uma comparação entre o Brasil hodierno e o Brasil Colônia, em que o trabalho escravo – ou seja, o ato laboral precarizado – é um instrumento de invisibilidade social. Sendo assim, torna-se evidente a essencialidade dos registros civis na garantia dos direitos trabalhistas para todos os brasileiros, o que, por sua vez, coopera em promover a visibilidade cidadã (Brasil/INEP, 2022, p. 37).

O parágrafo em análise se refere ao desenvolvimento da primeira bifurcação da tese, isto é, ao rema “*precarização do trabalho*”. Nesse contexto, é possível perceber que o tópico se manteve sem rupturas com aquilo que foi sinalizado na introdução. O primeiro período desse parágrafo, o tópico frasal, é construído a partir da ideia que se anunciou na tese: “*Diante desse cenário, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à precarização do trabalho laboral*”. Aqui, além de demonstrar, explicitamente, que se trata de uma referência à precarização, o mesmo termo vem à tona nessa construção sintática. Na continuação, por meio das inserções do repertório sociocultural – exemplo legitimado, pertencente a uma área do conhecimento, com pertinência para o tema e usado de forma produtiva na discussão – e da ampliação ou explicação argumentativa, a autora mantém o leitor focado no tema central, topicalizado, a invisibilidade pela ausência do registro civil³³. Assim, tudo o que foi dito no parágrafo é objeto de relevância para a progressão tópica.

Outro fator importante de manutenção da coerência textual, que se desdobra a partir da noção de continuidade tópica, é o processo de encadeamento. Sobre essa estratégia textual, Koch e Elias (2021) conceituam-na da seguinte forma: “o inter-relacionamento de enunciados sucessivos, com ou sem elementos explícitos de ligação”. As autoras explicam que esse processo acontece por justaposição, sem a presença de conectores, mais próximo de uma listagem, por exemplo, ou por conexão, procedimento inverso. Ambos os recursos precisam, para manter a coerência textual, fazer menção ao tópico, mas não podem ser usados indistintamente, pois cumprem propósitos diferentes, sendo a justaposição menos recomendada

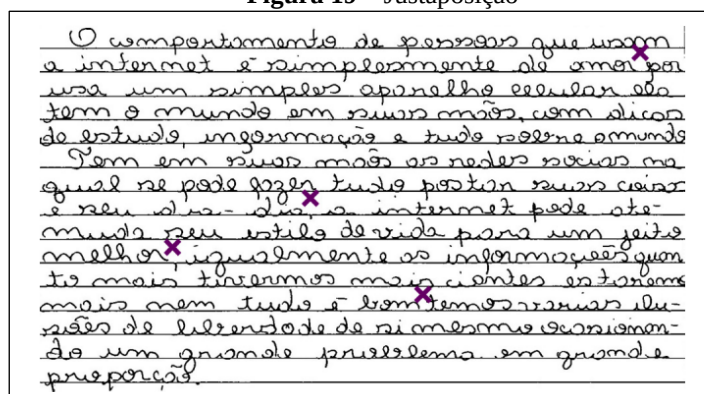
³³ Apesar de não termos apresentado o segundo parágrafo de desenvolvimento, com a ampliação do segundo rema, as mesmas evidências foram constatadas.

para a redação do Enem, embora não queiramos fazer qualquer tipo de generalização, dada a natureza e o dinamismo de um texto. Esse artifício tem maiores chances de romper a fluidez do texto pela forma brusca ou pela força semântica que tem o ponto final, interrompendo o período, mesmo que retomado no período seguinte.

Vale lembrar que estamos fazendo essas ponderações em relação ao texto dissertativo-argumentativo aos moldes do Enem. Como dissemos, essa não é uma generalização! Em outras construções, sobretudo aquelas de menor blocagem intraparágrafo, a justaposição se configura, inclusive, como recurso expressivo a exemplo da seguinte forma de textualização: “Em nosso país, a distribuição de renda continua cada vez mais injusta. É uma vergonha” (Koch; Elias, 2021, p. 167). Nesse comentário, a pausa demarcada pelo ponto final expressa a ideia de reflexão sobre a afirmação anterior. É como se a justaposição permitisse ao falante um momento de internalização da informação para emitir o seu juízo.

Essa estratégia não é recomendada, porém, em casos como este:

Figura 19 – Justaposição



Fonte: INEP/Enem (2019)³⁴

Nesse caso, a justaposição reflete um problema na escrita de construção sintática no que diz respeito à totalidade do parágrafo. Apesar da manutenção tópica, isso não foi o bastante para o uso adequado dessa estratégia textual. Dessa forma, tendo em vista essas considerações, fica claro que não queremos despertar qualquer receio em usar essa estratégia de continuidade tópica, apenas chamar atenção para os riscos quanto à manutenção de uma fluidez, sobretudo na redação do Enem, o que exigirá do produtor do texto maior estado de vigilância constante. Por outro lado, recomendamos, sobretudo em eventos como os exemplificados, o encadeamento por meio da conexão, caracterizado por Koch & Elias (2021) como o emprego dos conectores

³⁴ O material sobre correção de redação é sigiloso, de acesso restrito aos avaliadores selecionados pelo INEP. Porém, em 2020, o instituto disponibilizou, publicamente, a edição de 2019: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/90611-inep-disponibiliza-material-inedito-sobre-correcao-da-redacao-do-enem>

– conjunções, locuções conjuntivas, preposições, etc. – para estabelecer relações (acrescentamos: relações mais próximas e mais fluidas) entre os enunciados. O emprego dessa estratégia de manutenção tópica provocará, a depender das intenções do autor do texto, ideias de causalidade, condicionalidade, temporalidade, conformidade, dentre outros efeitos de sentido.

Na continuação dessas estratégias, com vistas à manutenção tópica, recorreremos a algumas expressões nominais que atuam como referentes na ativação de conhecimentos prévios e na busca pela completude do sentido do texto. Uma delas é a recategorização, isto é, recurso de referenciação que possibilita o processo de retomada de referentes informativos já introduzidos no texto por meio tanto da sua manutenção, quanto da inserção de outras (Koch; Elias, 2021). No parágrafo de introdução de Giovana Silva Gamba Dias (figura 31), encontramos o termo “*A crítica de Portinari*”, tal expressão retoma o contexto usado para iniciar o texto, a tela “Os Retirantes”. Além desse encapsulamento de todo o período anterior, ou seja, da retomada à informação dada, também inicia a apresentação de nova informação, no caso, a relação entre a tela e a problematização da temática, dando continuidade ao texto.

Tendo em vista esses exemplos apresentados, seguidos de suas respectivas explicações, fica evidente que tanto a progressão referencial quanto a progressão sequencial tomam como base, na produção do texto oral ou escrito, a noção de tópico. Esse diálogo que se fez entre discussões da linguística textual e funcionalismo permite enxergar a aplicação do conceito de tópico, foco, tema e rema para além da sentença oracional, ganhando dimensões macro na análise do texto.

Além disso, é importante reforçar a ideia de continuidade tópica como um meio de alcançar a coerência textual. Givón (1993) destaca que, ao construir suas sentenças, o autor tem a tendência de evidenciar a escolha do elemento topicalizado, que atua como o condutor da discussão do parágrafo, tornando-se o foco da mensagem. Essa construção sintática ressalta a importância de manter a continuidade temática ao longo do texto, contribuindo para a coesão e a compreensão global da informação apresentada. Também, esse entrecruzamento de ideias possibilitou a reflexão da assertiva: “uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos” (Antunes, 2014, p. 40), e esses usos são o objetivo de maior importância para as discussões funcionalistas, logo, concretizados nas situações reais de uso da língua, materializadas, pois, nos textos.

A seguir, veremos de que forma o conceito de análise linguística, discutido por especialistas e orientado pela BNCC (2018), adentra a esta discussão e sinaliza possibilidades de abordagens que conduzam o professor a um trabalho reflexivo, chamando a atenção para o

olhar atento às formas linguísticas que estruturam o discurso, na produção textual, e revelam motivações implícitas e inferidas pela leitura.

3.4 Análise linguística: possibilidade para uma abordagem “mais” funcionalista?

A Linguística Textual desempenha um papel fundamental no estudo da gramática, pois estabelece uma relação intrínseca entre essas duas áreas do conhecimento linguístico. Uma das perspectivas mais relevantes é compreender como a gramática está a serviço do texto. Nesse sentido, a gramática deixa de ser vista como um conjunto rígido de regras isoladas, passando a ser compreendida como um recurso linguístico que contribui para a produção e compreensão dos textos. A gramática, nesse contexto, é vista como uma ferramenta que permite ao falante/escritor expressar suas intenções comunicativas, organizando as palavras, as estruturas sintáticas e as relações semânticas de maneira adequada ao texto em questão. Ao ensinar texto, o professor está, indiretamente, ensinando gramática. Isso porque a análise e produção de textos exigem uma compreensão das estruturas gramaticais que os compõem. O estudo da gramática se torna mais significativo e contextualizado quando está inserido no contexto da produção textual, pois os alunos têm a oportunidade de observar como os elementos gramaticais são mobilizados para a construção de sentidos, coesão e coerência textuais.

Além disso, é importante considerar que a aprendizagem da gramática também ocorre por meio da prática de produção e leitura de textos. O contato com diferentes gêneros textuais oferece aos alunos a oportunidade de se familiarizarem com estruturas gramaticais em contextos autênticos de uso da língua. No entanto, reconhecemos que apenas a exposição não garante um domínio completo da gramática. Há o risco de que uma abordagem estritamente textual resulte em uma compreensão superficial ou fragmentada da gramática, o que pode levar à formação de uma 'gramática por acaso'. A partir da observação e reflexão sobre essas estruturas no contexto textual, os alunos desenvolvem gradualmente sua competência gramatical. Sob essa ótica, a relação entre a Linguística Textual e o ensino de gramática vai além da simples memorização de regras gramaticais. Envolve uma abordagem que valoriza o uso da língua em contextos autênticos, respeitando as intenções comunicativas dos alunos e promovendo a reflexão sobre a língua a partir da análise e produção de textos. Dessa forma, os alunos são incentivados a se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento gramatical, compreendendo a importância da gramática como uma ferramenta essencial para a expressão e compreensão linguística.

Portanto, a Linguística Textual desempenha um papel relevante no ensino de gramática, proporcionando uma abordagem dinâmica, contextualizada e funcional da língua. Ao considerar a gramática como um elemento a serviço do texto, o professor cria oportunidades para que os alunos compreendam e internalizem as estruturas gramaticais de forma significativa, por meio da interação com os textos e da reflexão sobre as escolhas linguísticas realizadas nesses contextos.

Pelas palavras de Antunes (2003), começamos a nossa discussão, evidenciando que já existem muitos esforços empreendidos na conquista de “uma escola mais formadora e eficiente” (p. 21). Algumas políticas linguísticas formalizadas estão presentes, nas discussões sobre essa necessidade de uma escola concatenada com os contextos reais, desde 1998 com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na tentativa de redirecionar a prática do professor de Língua portuguesa (nosso foco) para uma abordagem metodológica que articulasse de forma mais significativa o uso da língua, nas suas manifestações orais e escritas, bem como a reflexão que se faz – ou que deveria ser feita – sobre esses usos. Sendo assim, ao retomarmos a pergunta de Possenti (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*, o que estamos colocando à prova é a forma como se ensina essa gramática, e não se é necessário o seu estudo.

A respeito desse trabalho com a gramática, Antunes (2003) elenca alguns pontos que o distanciam do ensino desejado: a descontextualização, sobretudo quando ainda se investe em atividades meramente metalinguísticas e não da língua em uso; a fragmentação, exemplificada em práticas que tomam a frase solta, o isolamento e a falta de contextualização como objeto central de análise; a irrelevância, baseada na mera classificação ou distinção entre itens gramaticais; a excentricidade, flagrada sobretudo no apego às regras; a nomeação, quando se investe em atividades cujo objetivo final é reconhecer e nomear; a inflexibilidade, no sentido de desconsiderar a variação e a mudança, por exemplo; a prescrição, situada no contexto dicotômico que restringe às análises entre certo e errado.

Além de tudo isso, afunilando para o nosso objeto, o ensino de gramática, em muitas realidades, “não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional” (Antunes, 2003, p. 33). Basta! É preciso redirecionar a prática, pois, como já dissemos e mostramos em alguns resultados na introdução deste trabalho, o ensino baseado nessas práticas não dá conta de desenvolver habilidades necessárias aos usos reais, às situações de comunicação efetiva entre os sujeitos. É, pois, a saturação da gramática, não pela sua natureza, mas pela sua abordagem.

A proposta apresentada pela autora ressalta a importância da gramática contextualizada como uma abordagem para estudar os fenômenos gramaticais e explorar o

componente gramatical no texto. Essa perspectiva se baseia nos efeitos que esses fenômenos produzem nos diferentes usos da fala e da escrita, sendo mais uma metodologia de ensino do que uma concepção teórica da gramática. Essa definição nos leva a refletir sobre como abordar os fenômenos gramaticais, se devemos defini-los previamente com base em teorias linguísticas específicas ou se devemos analisar todos os elementos do texto sempre que apresentamos um novo texto aos estudantes, independentemente do estágio de escolaridade em que se encontram. É um ponto a ser considerado na implementação dessa abordagem, pois influencia a forma como os conteúdos gramaticais são selecionados e ensinados, levando em conta o contexto e as necessidades dos estudantes em cada etapa de aprendizado.

Nesse sentido, tal como nos lembra Neves (2021, p. 115), “privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento de gramática que vise ao uso linguístico”. Dessa forma, lembramos que o que está em pauta é o tratamento dado à gramática na escola, o que nos leva, inevitavelmente, a uma comparação entre ensino tradicional, baseado sobretudo naqueles pontos já elencados com base em Antunes (2003), e atualização das práticas com base no que preconizam as diretrizes oficiais. Vale ressaltar que quando mencionamos o termo “tradicional”, não queremos conduzir o leitor para os conceitos de gramática já instituídos por Possenti (1996): normativa, descritiva e internalizada, até porque cada uma delas viabiliza um tipo de análise linguística, embora concordemos que certas abordagens sejam insuficientes para o ensino de LP que toma o texto como base (Bezerra; Reinaldo, 2013). Assim, o tipo de gramática não se associa diretamente, nesta discussão, ao tratamento dado a ela, embora saibamos que a opção por determinado modelo pode influenciar na sua abordagem. O que chamamos de tradicional vai além da escolha de uma gramática, perpassa, pois, a ótica de análise acerca de qual o lugar dela nas aulas de Língua portuguesa.

Sobre essa questão, encaremos a seguinte afirmação como mais um impulsionador desse debate:

É consenso entre os linguistas e, mesmo entre professores, que a aproximação do objeto linguagem proposta pela escola é limitada e que, ao final do período de escolarização, pequena é a contribuição da disciplina na formação dos alunos. Os planos de curso evidenciam problemas como inadequação, fragmentação, repetição e, o mais grave, a inocuidade de grande parte do que é abordado na aula de português. Daí não podermos prescindir de buscar novos paradigmas (Dresch, 2010, p.113).

Com vistas a apresentar um caminho que lenifique esses problemas detectados pela abordagem da gramática na escola, recuperaremos o termo análise linguística como sendo aquele que está dentro do campo de discussões do ensino que defendemos aqui: a centralidade no texto como objeto materializador (quase palpável) das situações de uso real da língua.

Portanto, é imprescindível fazermos um resgate dessa expressão, tão cara aos estudos linguísticos mais atuais, para demarcarmos o nosso ponto de vista sobre o lugar da gramática nas aulas de Língua portuguesa. Nesse sentido, sua entrada aqui está respaldada pelo que observam as autoras Bezerra e Reinaldo (2013):

Análise linguística assume um status teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita (Bezerra; Reinaldo, 2012, p.14).

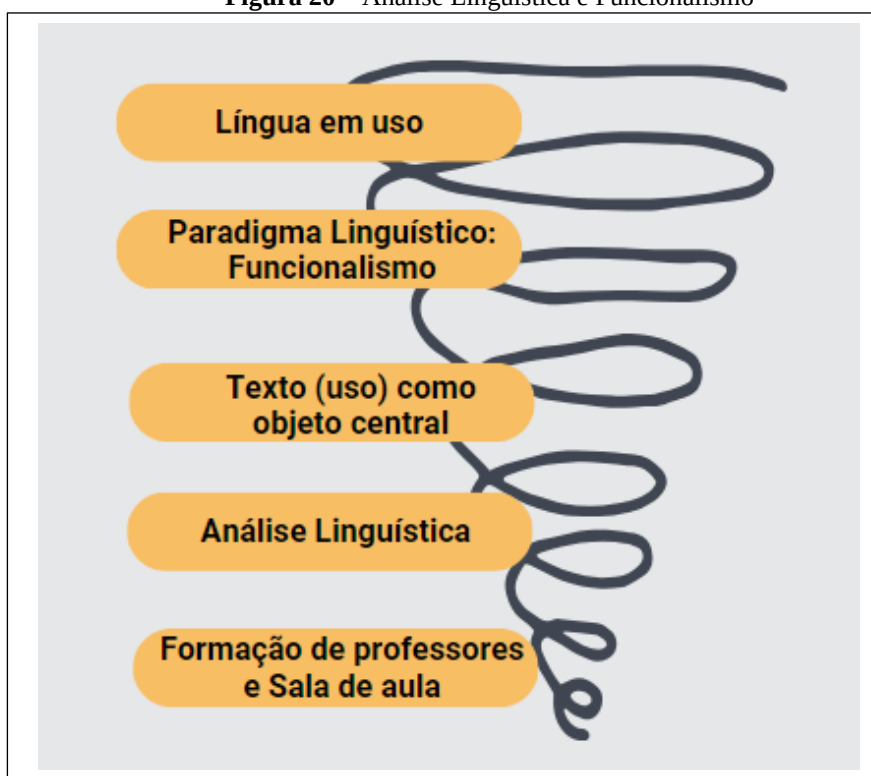
As autoras declaram a importância da análise linguística (AL) no processo de escrita, mas queremos estender essa possibilidade à oralidade, tendo em vista que a comunicação também se dá por essa modalidade e, por conseguinte, há muita gramática implicada nas construções que se organizam em torno desse eixo. Com certeza, essa afirmação está baseada no primeiro conceito de AL de que se tem conhecimento, relativo à descrição da língua (embora não se vinculasse ao ensino) e a Geraldi (1984), cuja ênfase estava para a produção escrita, como mostra a obra *“O texto na sala de aula”*. Retomando o foco, é importante ressaltar que a análise linguística não é uma substituta da gramática, contrariando o equívoco de alguns docentes que acreditam nisso. A análise linguística é uma abordagem específica que se direciona ao estudo da gramática como objeto de análise no âmbito curricular do componente Gramática ou Língua Portuguesa. É fundamental compreender essa distinção para evitar confusões e promover um entendimento claro das abordagens linguísticas e gramaticais no ensino da língua.

Tal equívoco pode ser diluído se analisarmos o sentido de cada expressão. Por gramática entendemos o objeto, o eixo, como ele é: um conjunto de regras, uma estrutura que sustenta um enunciado, uma disciplina escolar... Por AL, uma ação que se desdobra a partir da primeira expressão, ou seja, o modo como se lida com essa gramática. Dessa forma, com vistas a simplificar o que tantos autores já disseram quando realizaram essa diferenciação, chamaremos de AL aquilo que se faz em sala de aula com esse eixo da língua; as escolhas e as ações prestadas com foco nas situações reais de uso, logo, a **ressignificação do ensino de gramática**, visão essa credibilizada pela citação a seguir:

Análise linguística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e / ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores – escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (Mendonça, 2006, p. 208).

A partir desse contexto, no qual associamos a AL como algo relacionado à aplicabilidade e à observação, situamos o paradigma funcional da língua³⁵ como caminho teórico e metodológico que se mostra, por tudo o que já revelamos sobre ele, mais viável à sua concretização. Nesse sentido percebemos que o funcionalismo linguístico, de orientação norte-americana pode agregar valor a tudo o que já foi discutido em relação ao tratamento didático dado aos estudos de gramática. Aqui, queremos retratar o entrecruzamento dessas teorias por meio da seguinte representação:

Figura 20 – Análise Linguística e Funcionalismo



Fonte: elaborada pelo autor (2023)

A partir dessa representação imagética, podemos observar uma sequência de elementos que nos auxilia a compreender a abordagem funcionalista e sua relação com o ensino de língua portuguesa. É importante ressaltar que essa sequência não necessariamente segue uma ordem cronológica ou hierárquica, mas sim uma interação entre os elementos. Em primeiro lugar, temos a língua em uso e a escolha do paradigma funcional como orientação para esse

³⁵ A partir das leituras realizadas, percebemos que a filiação teórica de quem escreve sobre análise linguística apresenta algumas variações conceituais. Nesse caso, quando vinculamos esse objeto à nossa fundamentação teórica sugerimos mais uma possibilidade de conceber ou de contextualizar o que seria AL: um olhar para os objetos da gramática não autônoma, isto é, dependente dos constituintes semântica e pragmática, por meio de situações reais do uso da língua.

estudo. Esse paradigma coloca a língua em contexto como seu principal interesse, indo além de palavras e frases isoladas. Ele nos permite uma compreensão mais ampla e significativa dos usos linguísticos. O texto se torna o foco central da análise, proporcionando uma compreensão mais profunda das estruturas e dos recursos linguísticos em ação. Em seguida, surge a análise linguística como uma abordagem produtiva, pois abre espaço para o texto e, conseqüentemente, para a reflexão sobre os usos da língua. Por fim, é fundamental que esses estudos cheguem à escola e à sala de aula, pois é nesse contexto que se concretiza a prática do ensino.

Nesse caminho, acreditamos que o professor desempenha um papel essencial, pois precisa se aprofundar nesses estudos e repensar suas crenças sobre o ensino de gramática. É por meio dessa mediação do professor que as reflexões teóricas se conectam com a prática pedagógica, buscando uma abordagem mais efetiva e significativa no ensino da língua.

Tal representação encontra sua justificativa, também, nas palavras de Furtado da Cunha (2001), quando a autora diz que as análises linguísticas que se fazem fundamentadas na orientação funcionalista explicam a forma da língua a partir das funções que desempenha no ato interativo, funções essas, acrescentamos, percebidas no texto oral ou escrito. Dessa forma, quando destacamos anteriormente a resignificação do ensino de gramática, era a isto que nos referíamos: discutir e apresentar caminhos metodológicos que levassem o professor a refletir sobre o papel da gramática no texto, nos gêneros textuais. Embora essa associação não pareça novidade, nesta pesquisa, queremos evidenciar que tudo começa pelo paradigma linguístico adotado e este agrega clareza, quando adentra os estudos docentes, sujeitos responsáveis pela mediação da prática de análise linguística nas aulas de Português.

Em relação a essa discussão, assim como Antunes (2003) nos convida a repensar qual seria o objeto de ensino de uma aula de português, mais precisamente de gramática, que promova *encontro e interação*, diretrizes legais como os PCN (1998) e, três décadas depois, a BNCC (2018) sugerem as seguintes abordagens:

Quadro 13 – O objeto de ensino de LP

PCN (1998)	BNCC (2018)
Quando se toma o texto como unidade de ensino , os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de	Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (...) Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-

textos. (BRASIL, 1998, p. 78, destaques nossos).	padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65, destaques nossos)
---	---

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos PCN (1998) e da BNCC (2018)

Como se vê, passadas três décadas de estudo acerca do objetivo do ensino de Língua portuguesa e, igualmente, da gramática, encontramos em ambas diretrizes, explicitamente, o objeto texto como centralidade nas aulas. Ainda, marcas de uma abordagem que vão ao encontro da não autonomia da forma da língua, categoria estudada pelo funcionalismo, mas que leve em conta, nas abordagens, os aspectos semânticos e pragmáticos. Por fim, os documentos orientam que as atividades que se fazem no âmbito das aulas de Português, e a gramática como parte disso, precisam dar conta de tornar os estudantes leitores, produtores e analistas de textos orais, escritos e multimodais, por meio de ações que os desafiem a manifestar e desenvolver habilidades para a percepção dessa língua em uso.

De forma didática, com vistas a desenvolver amplamente as habilidades necessárias à comunicação efetiva dos estudantes, a BNCC (2018), no que diz respeito à Língua portuguesa, se estrutura a partir de quatro grandes eixos de trabalho: 1) leitura/escuta; 2) oralidade; 3) escrita e 4) análise linguística/semiótica. Pela forma como o documento caracteriza esse último eixo – “procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018, p. 80), – percebemos a natureza transversal da análise linguística. Isso porque as questões relacionadas à língua estão presentes em todas as manifestações. Ao ler e produzir um texto, por exemplo, se percebem as estruturas, opta-se por escolhas linguísticas, realiza-se estruturações sintáticas, se reflete sobre os usos da pontuação, etc. Nesse sentido, a prática de análise linguística/semiótica não combinaria, pois, com ações isoladas, uma vez que tudo isso se realizaria em torno do texto, como explicamos anteriormente.

Com efeito, percebemos e reafirmamos as possibilidades de diálogo com a Linguística funcional, embora esse termo não apareça no documento. Tal associação pode ser feita, entendendo o quão importante é o texto (materializador dos usos) para o funcionalismo, bem como a noção de trabalho com a língua situada em objetos linguísticos mais abrangentes como os gêneros textuais. Ainda, pelo tom reflexivo e enunciativo-discursivo da linguagem que é

sugerido sobre as formas da língua, ação que também está presente na pauta funcionalista. Por essas e outras evidências, percebemos o quão “funcionalista” é a BNCC, embora, repetimos, não seja declaradamente dessa base teórica, sobretudo porque esse documento não possui caráter teórico, sua natureza é normativa-direcionadora, o que não caberia discutir teorias linguísticas. Além disso, é essencial aplicar tais abordagens na prática, como evidenciado pelo conjunto de habilidades delineadas para cada ano/série.

O documento apresenta um conjunto específico de competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa escolar. Dessa forma, ao integrar a análise linguística e a gramática de forma adequada, é possível promover uma educação linguística mais abrangente e eficaz, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para uma compreensão aprofundada e uma produção textual mais consistente. Dessas habilidades, saltam os conteúdos, objetos de estudo, que estariam implicados nesse desenvolvimento. A exemplo disso, vejamos de que forma as marcas funcionalistas estão implícitas em algumas habilidades:

Quadro 14 – Habilidades da BNCC em diálogo com o Funcionalismo

ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA
(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias , a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias , o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir da BNCC (2018)

A partir desses exemplos, que consistem em direcionamento prático das discussões realizadas ao longo da BNCC (2018), percebemos termos que vão ao encontro de um trabalho com análise linguística em uma direção funcional. Na primeira habilidade (*EF09LP09*), encontramos a palavra uso, associada ao objeto período composto, estudado nas aulas de gramática. Aqui, o que se evidencia é a necessidade de uma abordagem para além da classificação do que vem a ser uma oração restritiva ou explicativa (embora não possamos desconsiderar a classificação em outro plano. O texto poderia abordar o período composto de maneira mais integrada, indo além da simples classificação de orações restritivas ou explicativas. Em vez de focar apenas na metalinguagem gramatical, poderia explorar como as diferentes estruturas de períodos compostos contribuem para a coerência e coesão textual, bem como para a transmissão eficaz de significado. Isso incluiria destacar como a organização das orações em um período composto pode influenciar a clareza, a ênfase e a fluidez do texto.

Essa abordagem iria além da mera identificação de tipos de orações para enfatizar como essas estruturas se relacionam com o propósito comunicativo do texto e com a interpretação do leitor. Dessa forma, não estaríamos apenas opondo metalinguagem a texto, mas sim integrando a compreensão gramatical em um nível mais fundamental, que contribui diretamente para o aproveitamento efetivo do texto. Nessa análise, a expressão *efeitos de sentido* só ganha força, na análise linguística, quando recorremos ao contexto em que esses objetos estão inseridos. O sentido é recuperado pelo contexto, noção que dialoga com Givón (1995), ao tratar a gramática como algo situado, não podendo, pois, ser explicada de forma isolada.

Na continuação, a habilidade (*EF09LP10*) repete, assim como em muitas outras, o termo *uso*. Tal expressão pode ser atribuída à Priadeaux (1987), quando o autor afirma ser, a língua, uma manifestação que serve a uma variedade de propósitos. No caso em análise, intenciona-se compreender as diferenças entre os usos da colocação pronominal em mais de uma variedade linguística, tendo em vista o propósito e o contexto comunicativo do falante.

Nas demais habilidades, (*EF09LP08*) e (*EF09LP06*), nos fragmentos que trazem à tona a importância do texto, tanto aqueles de consumo por parte do estudante, em atividades de leitura e análise, quanto de sua produção autoral. Nesses casos, mais uma vez o texto aparece como objeto central, podendo se desdobrar em diferentes objetos de investigação, sendo a língua um deles. Tal ênfase nos faz lembrar da máxima de Martinet (1994), sobre o objeto da gramática funcional, a competência comunicativa. Essa associação, a partir das habilidades trazidas como exemplo para esta discussão, se justifica em razão da observação de que, para além da classificação ou identificação de elementos sintáticos, essas categorias contribuem, quando direcionados na perspectiva analítica linguística discutida aqui, para que o sujeito perceba a importância dos constituintes na formação do seu projeto de dizer, isto é, de que forma, nas situações comunicativas, essas questões emergem nos usos e para os usos.

Portanto, a BNCC (2018), apesar de não apresentar uma fundamentação teórica explicitamente funcionalista, apresenta marcas de um trabalho com a língua que caminha na direção desse paradigma. Em todos os campos de atuação, percebemos o caráter interacional que objetiva o desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção de uma competência comunicativa até o término da Educação Básica. O que se vê nesse documento norteador da educação atual é uma atualização de necessidades que já estavam previstas nos PCN (1998). No que diz respeito ao trabalho com a linguagem e com a língua, fica evidente um diálogo com estudos mais recentes sobre essas questões que, por sua vez, servem de base para a elaboração

de materiais didáticos, avaliações no âmbito escolar e, sem dúvidas, construção de pautas formativas destinadas aos professores.

Por essa razão, acreditamos que o Funcionalismo linguístico pode contribuir nessas construções em diálogo com a BNCC, porque situaria o professor, durante os momentos formativos, em uma corrente teórica linguística que se aproxima do que esse documento normativo propõe para o ensino de Língua portuguesa. Sem desmerecer ou negar a presença de outras teorias, inclusive com marcas evidentes, nessa diretriz oficial, consideramos, por tudo o que já exemplificamos, que o polo funcionalista, mais precisamente a Linguística funcional de orientação norte-americana, ligada a essa opção teórica, pode adentrar nas discussões e nas construções de direcionamentos de práticas de análise linguística/semiótica.

A relação entre a discussão da Linguística Textual e o funcionalismo, mais especificamente com os princípios da iconicidade e da marcação, é de extrema conversão para compreendermos como a gramática se manifesta no texto. No paradigma funcionalista, a noção de iconicidade descreve a relação entre a forma linguística e seu conteúdo semântico. Nesse sentido, a gramática está intrinsecamente ligada à função comunicativa do texto. A escolha das estruturas gramaticais, a organização dos elementos e as relações protegidas entre eles estão diretamente relacionadas ao propósito comunicativo do texto. A gramática, portanto, possui uma função icônica, refletindo as intenções e significados do falante/escritor.

A marcação, por sua vez, refere-se ao contraste gramatical entre as categorias marcadas e não-marcadas. No contexto da Linguística Textual, a marcação gramatical está presente nos textos de forma a destacar informações relevantes, expressar ênfase, transmitir intenções comunicativas específicas ou sinalizar relações discursivas. Essa marcação pode ocorrer através de escolhas lexicais, estruturas sintáticas específicas, uso de recursos estilísticos, entre outros.

Quando aplicamos esses conceitos ao ensino de gramática, sentimos que a análise textual se torna fundamental. Ao explorar textos autênticos, o professor pode destacar as estruturas gramaticais marcadas utilizadas pelos escritores para alcançar certos efeitos comunicativos. Essa abordagem não apenas amplia o repertório gramatical dos alunos, mas também os ajuda a compreender como as escolhas gramaticais ocorreram para a construção do sentido no texto.

Nesse contexto, há uma abordagem que busca estabelecer uma relação entre texto e gramática, reconhecendo que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas sim um conjunto de recursos que servem a diversos propósitos comunicativos (Neves, 2021). A compreensão desse vínculo entre gramática e texto exige considerar que a linguagem é sistemicamente

sustentada e está intrinsecamente relacionada a um equilíbrio entre fatores internos e externos ao sistema linguístico (Du Bois, 1985).

Ainda, apegando-nos ao pensamento de Neves (2021), questionamos os padrões de análise que buscam desvendar os enunciados por meio de uma classificação rigidamente categorizada. Rejeitamos a ideia de que as unidades linguísticas são prontamente acessíveis, acompanhadas de instruções precisas sobre seu uso. Ao analisarmos a produção de sentido no texto, percebemos que as unidades que compõem essa rede de significados não estão disponíveis cognitivamente para os usuários da língua, seguindo bulas de uso específicas e delimitações fixas. Em vez disso, é fundamental adotar uma abordagem flexível que considere os processos reais de funcionamento da linguagem, reconhecendo a complexidade e a fluidez dos elementos linguísticos em sua interação contextual. Dessa forma, podemos realizar uma análise da linguagem e da língua que reflita autenticamente como os usuários realmente utilizam a linguagem para construir significados.

No contexto educacional, a compreensão dessa relação entre texto e gramática contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao ensinar texto, o professor proporciona aos alunos a oportunidade de observar como a gramática se manifesta na prática, pois a estrutura gramatical está intrinsecamente vinculada à construção textual (Neves, 2021). Através da produção e da leitura de textos, os alunos têm a oportunidade de internalizar as estruturas linguísticas de forma significativa, compreendendo como a gramática está a serviço do texto e como ela pode ser utilizada para expressar intenções comunicativas e construir significados (Neves, 2021). Dessa forma, o ensino da gramática é contextualizado e relacionado à prática textual, tornando-se mais efetivo e relevante para o processo de aprendizagem dos alunos.

4 O CONTATO COM OS PROFESSORES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

No capítulo anterior, discutimos o Funcionalismo linguístico como base teórica para nossas análises e para a construção do percurso formativo destinado aos professores da Educação Básica. Neste capítulo, iremos descrever o processo de interação com os professores participantes da pesquisa e como ocorreu a implementação da formação. Nosso objetivo principal, aqui, é apresentar os aspectos práticos e organizacionais do percurso formativo. Dessa forma, forneceremos uma visão geral do processo e das etapas envolvidas, preparando o terreno para as análises nos capítulos subsequentes.

A escolha da abordagem da gramática pelos professores é uma decisão que reflete sua visão sobre a linguagem e sobre o ensino. Nesse sentido, a proposta de formação desenvolvida nesta pesquisa teve como objetivo criar um espaço de reflexão e diálogo com os professores da Educação Básica, permitindo o compartilhamento de dúvidas, contradições, além de vivências exitosas. Por meio de encontros síncronos e acompanhamento em atividades registradas em diários de bordo, buscamos conhecer as práticas docentes, suas inquietações e suas crenças em relação ao ensino de gramática.

Essa abordagem se alinha à perspectiva de investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, como proposto por Imbernón (2009). Através desse processo, visamos não apenas fornecer conhecimentos teóricos, mas também estimular a reflexão crítica sobre as práticas docentes, incentivando um pensamento autônomo e uma construção coletiva de conhecimento.

Dessa forma, ter realizado esse momento formativo ganha mais força quando pensamos na importância de conhecer as necessidades e os saberes docentes, sem coação, para que possamos compreender melhor como as crenças em relação ao ensino de gramática influenciam a prática docente. Ao estabelecer essa relação entre as crenças dos professores, a abordagem da gramática na sala de aula e a linha de pesquisa onde está situada a pesquisa, estamos contribuindo para uma formação continuada mais contextualizada e alinhada às demandas dos alunos em relação à diversidade e à mudança linguística.

4.1 Das razões para investir em um processo formativo para docentes da Educação Básica

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.
Guimarães Rosa, 1994.

A frase de Guimarães Rosa ressalta a importância da humildade intelectual e da disponibilidade para aprender como características essenciais dos docentes, que se refletem na proposta desta formação. Ela reforça a ideia de que o aprendizado é um processo contínuo e que os professores, ao se abrirem para novas ideias e perspectivas, se tornam mestres mais completos e capazes de oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. Esse pensamento evoca uma reflexão profunda sobre a natureza do processo educacional e o papel do professor como agente de transformação. Dessa forma, ao considerar a frase em relação à formação dos professores, percebemos uma inversão de perspectiva tradicional, isto é, em vez de enfatizar a ideia de que o professor é aquele que possui conhecimento e transmite esse conhecimento aos alunos, colocamos em destaque a disposição do professor em aprender de forma inesperada. Isso implica em reconhecer a importância da humildade intelectual, da abertura para o novo e da capacidade de adaptação às mudanças.

Nesse sentido, a proposta da formação continuada para os professores vai ao encontro desse princípio, pois busca estimular a postura de aprendizado constante por parte dos docentes, incentivando-os a questionar suas próprias práticas, a buscar novas abordagens pedagógicas e a se atualizarem em relação aos avanços da área educacional. A formação promove um espaço de reflexão, diálogo e troca de experiências entre os professores, de modo a ampliar seu repertório teórico e prático. Ao internalizar a ideia expressa na frase de Rosa (1994), os professores se tornam protagonistas de sua própria formação, assumindo a responsabilidade de buscar constantemente o aprimoramento profissional. Essa postura reflexiva e receptiva ao aprendizado contribui para uma prática pedagógica mais eficaz e significativa, pois os professores estão abertos a novas perspectivas, teorias e metodologias que possam potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, interpretar a visão dos docentes da Educação Básica em relação ao ensino de gramática é fundamental para compreender como essa perspectiva pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, alinhando-se à ideia de trabalhar a língua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada dos professores se torna um momento oportuno para investigar e refletir sobre suas crenças em relação ao ensino de gramática. Ao entrar em contato com relatos de

experiências de outros docentes durante a formação, os professores têm a oportunidade de questionar e reconstruir suas próprias crenças sobre o que significa ensinar gramática na escola. Além disso, eles poderão ampliar seu conhecimento acerca da abordagem do eixo análise linguística/semiótica, compreendendo de que forma a abordagem funcionalista pode agregar valor ao trabalho com a gramática.

Acreditamos que a formação de professores desempenha um papel fundamental na preparação e capacitação profissional dos educadores. É por meio dessa formação que os professores adquirem as ferramentas necessárias para exercer uma prática pedagógica crítica, reflexiva e eficaz, capaz de promover uma aprendizagem significativa nos alunos. Além disso, a formação docente busca estimular uma prática inovadora, capacitando os professores a trabalhar em equipe com seus colegas e desenvolver um projeto educativo comum. Essa abordagem visa a emancipação profissional do docente, permitindo que ele se torne um agente transformador dentro da sala de aula e na comunidade escolar (Medina; Domingues, 1989 *apud* García, 1999, p. 23).

No âmbito coletivo da formação, os docentes tiveram a possibilidade de construir atividades que mediam o trabalho com questões relacionadas aos princípios funcionalistas. Essas atividades visam melhorar a leitura e a escrita dos estudantes, estimulando uma abordagem mais contextualizada e significativa da gramática. Assim, fica evidente a importância dessa formação para o desenvolvimento da pesquisa, proporcionando um espaço de reflexão e construção conjunta, no qual os professores podem aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir de forma significativa para o ensino da Língua Portuguesa.

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a formação de professores deve transcender a mera transmissão de conhecimentos, buscando instigar uma postura crítica e reflexiva nos docentes. Para ele, é essencial que os professores sejam estimulados a desenvolver um pensamento autônomo e criativo, capaz de promover uma prática pedagógica inovadora. Nessa abordagem, a formação não se resume a adquirir habilidades técnicas, mas implica um investimento pessoal e uma construção ativa da identidade profissional. Assim, a formação de professores se configura como um processo interativo e dinâmico, que visa não apenas ao desenvolvimento profissional, mas também ao crescimento pessoal dos educadores.

No contexto da formação docente, é imprescindível reconhecer que o processo de desenvolvimento profissional vai além da mera acumulação de cursos e conhecimentos. A verdadeira formação se dá por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a (re)construção contínua da identidade pessoal do educador. Nessa

perspectiva, investir no indivíduo e conferir um estatuto ao saber da experiência são ações fundamentais para a promoção de uma formação autêntica e significativa.

O autor ressalta, ainda, a necessidade de conhecer as demandas e os saberes dos professores também se revela crucial nesse processo. A abordagem de formação desenvolvida, por meio da investigação das crenças em relação ao ensino de gramática, proporcionou uma experiência enriquecedora para compreender como os docentes da Educação Básica reagem diante das temáticas que permeiam o ensino gramatical. Ao reconhecer e respeitar os saberes docentes, a formação torna-se mais significativa e alinhada às necessidades reais dos professores. Essa abordagem promove um diálogo aberto e empático, permitindo a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados.

Daí lembrarmos que, nesse processo formativo, “o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Imbernón, 2009, p. 64). Isso cria um ambiente propício para aprendizado e crescimento tanto pessoal quanto profissional, permitindo que os sujeitos envolvidos reflitam sobre os desafios e as possibilidades uns dos outros, promovendo assim um desenvolvimento na coletividade. Nesse pensamento, optamos por investir em uma formação que proporcionasse um contato direto com os docentes, estabelecendo encontros síncronos e acompanhamento por meio de atividades registradas em diários de bordo.

Ao adotar essa abordagem, tínhamos como objetivo, além de transmitir conhecimentos teóricos, conhecer de perto a prática dos professores. Por meio de propostas de atividades voltadas para a sala de aula, buscamos compreender suas experiências, desafios e conquistas no contexto do ensino de gramática. Ao entrar em contato com a realidade desses educadores, pudemos estabelecer um diálogo genuíno e enriquecedor, baseado na troca de saberes e na valorização das vivências de cada um.

Os encontros síncronos proporcionaram um espaço de interação e reflexão conjunta, permitindo que os docentes compartilhassem suas dúvidas, inquietações e descobertas. Esses momentos de diálogo foram fundamentais para a construção de uma relação de confiança e apoio mútuo, pois possibilitaram que os participantes se sentissem ouvidos e compreendidos. Além disso, os diários de bordo forneceram um registro importante das experiências vivenciadas pelos professores em sua prática diária. Essa abordagem de formação, centrada no compartilhamento e na escuta atenta dos professores, permitiu um aprendizado coletivo e colaborativo. Por meio das discussões e reflexões conjuntas, pudemos enriquecer nosso repertório teórico e prático, incorporando as perspectivas e vivências dos docentes.

No que diz respeito à abordagem Normativa, optamos por utilizar questionários como ferramentas para obter informações iniciais sobre o perfil dos participantes da pesquisa. Esses questionários foram compostos por perguntas objetivas, que visavam coletar dados relevantes sobre a experiência dos professores na Educação Básica, suas impressões sobre o ensino de gramática e o conhecimento acerca do funcionalismo linguístico. Essa etapa foi fundamental para traçar um panorama geral do grupo de participantes e sondar as crenças prévias em relação ao ensino de gramática. Além disso, durante os encontros síncronos, foram realizadas discussões e atividades direcionadas especificamente para investigar a perspectiva normativa dos participantes. Foram abordados tópicos como as normas gramaticais, a relação entre a norma padrão e as variações linguísticas, bem como as concepções sobre a importância da gramática no processo de ensino-aprendizagem da língua. Através dessas interações, foi possível explorar as crenças dos professores em relação às regras gramaticais, identificando como elas se refletem em suas práticas pedagógicas e como impactam o ensino da gramática em sala de aula.

Dentro da abordagem Metacognitiva, buscamos compreender as crenças e reflexões dos professores de forma mais aprofundada. Para isso, utilizamos autorrelatos, que são ferramentas valiosas para captar o pensamento metacognitivo dos docentes. Isso se deu por meio do registro de frequência, onde podiam expressar, em um campo destinado, suas impressões mais pessoais sobre o ponto discutido no encontro, sempre em diálogo com o seu fazer docente.

Além disso, instrumento fundamental que adotamos foi o diário de bordo, no qual os participantes registravam suas experiências, reflexões e tomadas de atitude relacionadas ao ensino de gramática, em consonância com o conteúdo abordado durante a formação. O diário de bordo funcionou como um espaço seguro e pessoal para que os docentes pudessem expressar suas percepções, dúvidas, desafios e descobertas ao longo do processo formativo. Ao realizarem as atividades propostas ao final de cada encontro, eles refletiam sobre como aplicar os conceitos e estratégias aprendidos em sala de aula, registrando suas percepções e experiências. Esse instrumento tornou-se um eco da formação, permitindo que os professores trouxessem para o diálogo aspectos reais da sua prática pedagógica e analisassem como a abordagem funcionalista da gramática estava sendo incorporada no contexto escolar.

A abordagem Contextual desempenhou um papel fundamental em nosso estudo, permitindo-nos mergulhar no contexto das falas e práticas dos professores. Durante o percurso formativo vivenciado com os docentes da Educação Básica, tivemos a oportunidade de investigar o contexto em que atuam, compreendendo suas perspectivas, pensamentos e ações

em relação ao ensino de gramática. Essa abordagem nos proporcionou uma visão mais ampla e detalhada das crenças dos professores, considerando não apenas o que eles diziam durante os encontros, mas também suas práticas e reflexões durante a elaboração da sequência didática final e na condução das atividades propostas para a sala de aula.

O contato direto e síncrono com os participantes foi de extrema importância para a contextualização das crenças reveladas e para uma compreensão mais aprofundada do significado das suas falas. Essa interação nos encontros nos permitiu estabelecer uma relação mais próxima com os professores, o que foi essencial para que pudessem se sentir à vontade para expressar suas ideias, compartilhar suas experiências e expor suas crenças de forma mais autêntica. A partir dessas interações, pudemos situar suas crenças no contexto da sua prática docente, levando em consideração as particularidades das suas realidades e dos desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula.

O quadro a seguir apresenta as abordagens utilizadas na investigação das crenças sobre o ensino de gramática no percurso formativo realizado com professores da Educação Básica. O quadro fornece um panorama das abordagens utilizadas e destaca como cada uma delas contribuiu para a investigação das crenças, enriquecendo o conhecimento sobre o ensino de gramática e sua prática em sala de aula.

Quadro 15 – Abordagens para investigação de crenças aplicadas ao percurso formativo

Abordagem	Caracterização do Procedimento	Contribuição para a Investigação das Crenças
Abordagem Normativa	Inferir as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações.	Por meio de questionários, tanto o de inscrição quanto os de frequência, com perguntas objetivas, foi possível conhecer o perfil dos participantes e investigar suas concepções sobre o ensino de gramática.
Abordagem Metacognitiva	Utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas.	O instrumento diário de bordo e os autorrelatos permitiram aos participantes refletir sobre suas práticas, concepções e tomadas de atitude, gerando dados significativos para a análise das crenças em contexto real.
Abordagem Contextual	Usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações, com contato direto com o público.	O contato direto e síncrono com os participantes, a análise das práticas em sala de aula, a partir das atividades propostas, e a contextualização das falas e ações dos professores contribuíram para uma compreensão mais aprofundada das suas crenças sobre o ensino de gramática.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de Barcelos (2001)

Portanto, adiantamos que esse percurso formativo proporcionou um espaço de reflexão e construção conjunta, no qual os professores puderam aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir de forma significativa para o ensino da gramática na Educação Básica. A investigação das crenças revelou-se essencial para compreendermos as perspectivas dos

professores e direcionar ações de formação que considerem suas demandas e promovam uma abordagem mais contextualizada e efetiva do ensino de gramática.

4.2 A organização do percurso formativo

Após as autorizações acadêmicas³⁶ e éticas terem sido obtidas, realizou-se uma formação destinada a 125 professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Esses professores foram selecionados por meio de um processo de inscrição on-line, que foi divulgado em redes sociais, como grupos de WhatsApp e Instagram. Antes do início da formação, foi elaborado um questionário para diagnóstico do perfil dos participantes, em acordo com o orientador da pesquisa. Esse questionário foi estruturado com base em critérios teóricos e práticos, abordando questões relacionadas às concepções de gramática e ao seu tratamento didático. É importante destacar que não foram realizadas entrevistas individuais, mas sim um processo de formação coletiva. As falas dos participantes foram o recurso mais importante para a investigação das crenças sobre o ensino de gramática.

Durante o processo de inscrição para a formação continuada proposta, foram disponibilizados aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁷, que apresentou de forma clara e detalhada a proposta do curso, seus objetivos, atividades e procedimentos éticos envolvidos. O TCLE descreveu as garantias de confidencialidade, anonimato e proteção dos dados pessoais dos participantes, ressaltando o compromisso em cumprir todas as normas e diretrizes éticas estabelecidas para a pesquisa. Como o processo de inscrição ocorreu por meio de um formulário *on-line*, foi incluído um botão específico para que o participante pudesse indicar sua concordância em participar da pesquisa. Ao clicar no botão de concordância, o participante demonstrou seu consentimento informado e voluntário para participar da formação e contribuir com as atividades de pesquisa propostas.

A proposta atraiu a participação de docentes de vários contextos educacionais, independentemente de estarem vinculados a uma instituição educacional específica, através do processo de inscrição on-line. Dessa forma, a formação se abriu para professores que atuam tanto na rede pública quanto na rede privada, promovendo a diversidade de experiências e perspectivas. Certamente, a não necessidade de uma carta de anuência de instituição específica ampliou a acessibilidade e flexibilidade da formação.

³⁶ Número do parecer: 6.136688

³⁷ Esse e todos os documentos citados estarão em apêndices.

As atividades do curso foram organizadas de forma síncrona e assíncrona, proporcionando aos participantes uma experiência flexível do ponto de vista da logística. Os encontros síncronos foram realizados semanalmente, por meio de plataformas de videoconferência, possibilitando a interação em tempo real entre os professores. Nesses encontros, foram abordados os conteúdos teóricos, promovendo discussões, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas. Além dos encontros síncronos, houve também atividades assíncronas. Essas atividades consistiram em leituras e reflexões individuais, bem como na produção de intervenções didáticas para a sala de aula. Os participantes tiveram acesso a materiais de estudo, como artigos, textos acadêmicos e recursos complementares, que puderam ser explorados de acordo com sua disponibilidade de tempo e ritmo de aprendizado.

Dessa forma, o curso buscou equilibrar momentos de interação e construção coletiva com momentos de estudo individual e produção autônoma. Essa abordagem ofereceu aos participantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre os temas abordados, adaptando-os às suas práticas pedagógicas e desenvolvendo intervenções relevantes para sua atuação em sala de aula.

Para garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes, nenhuma identificação nominal dos colaboradores foi realizada sem que houvesse acordos firmados legalmente, por meio de documentos institucionais que legitimaram a pesquisa. Além disso, foi fundamental ressaltar que este trabalho envolveu seres humanos e, como tal, foi submetido à avaliação do Comitê de Ética, a fim de assegurar que não oferecesse qualquer risco à integridade dos professores envolvidos.

No entanto, é importante ressaltar que toda pesquisa envolvendo pessoas está sujeita a algum risco, e este estudo não foi uma exceção. Dentre os possíveis riscos, destacamos: o risco de desconforto ou constrangimento emocional dos participantes; o risco de exposição de informações pessoais dos participantes, especialmente se não foram tomadas medidas adequadas de anonimização e confidencialidade dos dados; o risco de interrupção ou descontinuidade do projeto durante sua implementação, o que poderia prejudicar a obtenção dos resultados planejados; o risco de conflitos ou desentendimentos entre os participantes, especialmente nas discussões e atividades realizadas na formação continuada; e o risco de insucesso na implementação da formação continuada proposta, o que poderia comprometer a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

No que diz respeito à exposição de informações pessoais, foram adotadas medidas rigorosas de anonimização e confidencialidade dos dados coletados. Foram utilizados códigos ou pseudônimos para identificar os participantes, caso fosse necessário em futuros relatos do

percurso formativo, e todas as informações pessoais foram tratadas de forma sigilosa e armazenadas em ambiente seguro. Além disso, foi solicitado o consentimento dos participantes para a utilização dos dados coletados apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, garantindo que as informações fossem utilizadas de maneira ética e responsável.

A seguir, um quadro síntese desse percurso e como cada etapa se relaciona ao que foi informado no TCLE:

Quadro 16 – Princípios Éticos

Ações	Relação com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
1) Processo de Inscrição	No TCLE, foi apresentada a proposta da formação, seus objetivos e procedimentos éticos envolvidos, garantindo a transparência aos participantes e obtendo seu consentimento informado para participar.
2) Seleção dos Participantes	O TCLE descreveu os critérios de inclusão e exclusão para a participação na formação, assegurando que os participantes atendam aos requisitos estabelecidos.
3) Atividades Síncronas e Assíncronas	O TCLE mencionou a realização de atividades em encontros síncronos e assíncronos, explicando os procedimentos e ressaltando a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados coletados.
4) Respeito e Colaboração	O TCLE enfatizou a importância do respeito aos participantes, evitando qualquer tipo de coação, e destacou a colaboração mútua durante a formação.
5) Coleta de Dados	O TCLE informou sobre a coleta de dados por meio de falas dos participantes, esclarecendo que não seriam realizadas entrevistas individuais e garantindo a confidencialidade dos registros.
6) Proteção dos Dados	O TCLE descreveu as medidas adotadas para garantir a privacidade e confidencialidade dos dados coletados, bem como o consentimento dos participantes para o uso dos dados apenas para fins acadêmicos e de pesquisa.
7) Acompanhamento e Ajustes	O TCLE mencionou que houve um acompanhamento contínuo do progresso e dificuldades enfrentadas pelos participantes, visando realizar ajustes ao longo do processo de formação.
8) Finalização do Percurso	O TCLE informou que os participantes tiveram o direito de interromper sua participação na formação a qualquer momento, sem prejuízo, respeitando sua autonomia e decisão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para participar da formação continuada proposta, era necessário atender a alguns critérios de inclusão. Primeiramente, os interessados deveriam ser professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico, o que englobava aqueles que lecionavam no Ensino Fundamental ou Médio. Essa restrição foi estabelecida para direcionar a formação aos profissionais que estavam envolvidos diretamente no ensino da língua portuguesa. Além disso, era requerido que os professores estivessem em exercício na rede pública ou privada de ensino, a fim de garantir que estivessem atuando em contextos educacionais relevantes para a proposta de formação continuada. Por fim, os participantes deveriam demonstrar interesse em participar da formação, evidenciando sua motivação e disposição para aprimorar suas práticas pedagógicas e adquirir novos conhecimentos.

Por outro lado, alguns critérios de exclusão foram estabelecidos para a formação continuada proposta. Essa restrição se justificou pela necessidade de envolver professores que

estavam enfrentando os desafios e demandas reais do ambiente educacional. Além disso, aqueles que não demonstraram interesse em participar da formação continuada, a exemplo do não cumprimento das atividades, também foram excluídos. A motivação e o comprometimento dos participantes eram fundamentais para o sucesso da formação, bem como para a aplicação efetiva dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Ao se tornarem multiplicadores dessa abordagem pedagógica, os professores poderão romper ou reforçar crenças que permeiam o ensino de gramática e adotar uma postura mais dinâmica e engajada no processo de ensino-aprendizagem. Eles serão capazes de compartilhar estratégias, recursos e metodologias que promovam a reflexão crítica sobre a língua em uso, incentivando os estudantes a compreenderem a gramática como uma ferramenta fundamental para a comunicação efetiva. Essa disseminação da abordagem reflexiva e contextualizada pode ocorrer tanto dentro de suas próprias escolas, por meio de práticas colaborativas e compartilhamento de experiências, quanto em eventos e encontros pedagógicos, nos quais os professores poderão apresentar seus resultados, relatar suas experiências e inspirar outros educadores a adotarem uma postura semelhante.

4.3 O perfil dos participantes

“[...] Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vem e quer voltar
 Tem gente que vai e quer ficar
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar[...]”

Maria Rita. Encontros e Despedidas. Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/maria-rita/73647/Acesso> em 15 jul. 2023.

A letra da música nos remete à diversidade de perfis de participantes que encontramos em uma formação continuada para professores de Língua Portuguesa. Assim como há pessoas que chegam e decidem ficar, engajando-se de forma entusiasmada no processo formativo, também existem aqueles que, por diversos motivos, optam por não seguir até o final. Alguns professores se inscrevem na formação com entusiasmo e vontade de aprender, mas ao longo do percurso, encontram desafios e dificuldades que podem fazer com que desistam ou não consigam concluir todas as etapas. Outros podem ter interesses diversos ou não sentirem uma conexão plena com o conteúdo abordado, o que pode levá-los a se afastarem antes de alcançar o objetivo proposto.

Assim como a música retrata diferentes situações na vida, na formação continuada também encontramos uma variedade de trajetórias e perfis de participantes. Cada professor traz consigo suas experiências, expectativas e motivações únicas, o que influencia sua permanência e engajamento ao longo do processo formativo. Nesse contexto, é essencial entender que a evasão não é um fracasso individual, mas uma oportunidade de reflexão sobre como tornar a formação mais significativa e adequada às necessidades dos participantes. É importante que o processo de formação seja cuidadosamente planejado, oferecendo suporte, flexibilidade e oportunidades de interação e aprendizado significativo para todos os professores envolvidos. Dessa forma, poderemos criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, incentivando a participação ativa e a continuidade no caminho do desenvolvimento profissional.

O fenômeno da evasão em iniciativas de formação continuada é recorrente, refletido no título da canção "Encontros e Despedidas" de onde extraímos o trecho citado. Embora ainda não exista um estudo abrangente sobre essa questão específica, nossa experiência como professor formador em outros contextos nos permitiu observar sua ocorrência por diversos fatores. Nesse sentido, durante o processo de inscrição, optamos por conhecer os participantes e identificar possíveis motivos que possam levar à evasão³⁸.

A partir dos dados obtidos, em trabalhos futuros, almejamamos propor medidas e estratégias que possam combater efetivamente a evasão e fortalecer o engajamento e a permanência dos professores nas atividades formativas. Isso inclui o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais alinhadas às necessidades e interesses dos participantes, a criação de ambientes acolhedores e estimulantes para o aprendizado e a oferta de suporte e acompanhamento individualizado ao longo do processo.

Nesse sentido, a pesquisa acadêmica se apresenta como um caminho essencial para a compreensão aprofundada da evasão em formações continuadas, contribuindo para a construção de políticas e práticas educacionais mais efetivas e significativas. Além disso, esse estudo visa valorizar a experiência dos professores, dando-lhes voz e oportunidade de expressarem suas vivências e necessidades no contexto formativo, buscando assim aprimorar a qualidade e o impacto das ações de desenvolvimento profissional docente.

³⁸ Com vistas a compreender melhor os reais motivos da evasão de professores em formações continuadas, planejamos investir em pesquisas futuras que aprofundem essa temática. Pretendemos, futuramente, conduzir estudos abrangentes, com métodos rigorosos de coleta de dados, análise e interpretação dos resultados. O objetivo será identificar os principais desafios e obstáculos enfrentados pelos professores ao longo do processo formativo, bem como suas percepções, expectativas e experiências em relação à formação. Essa ideia surgiu durante a pesquisa e pode contribuir para os estudos sobre formação continuada e identidades docente.

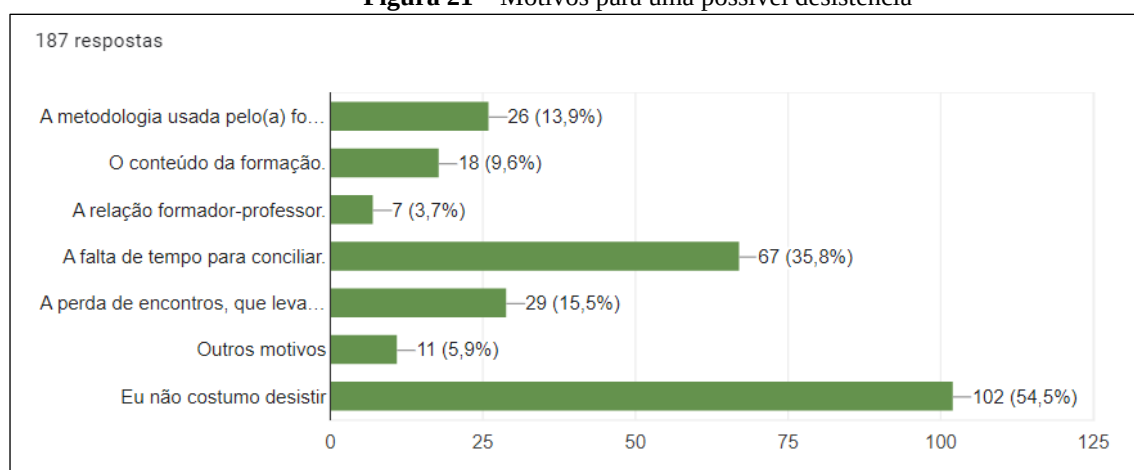
A seguir, vejamos um resumo do formulário, onde constam apenas as perguntas feitas aos docentes no ato da inscrição.

1. Endereço de e-mail
2. Nome completo
3. Estado da federação
4. Sua escola é pública ou privada
5. Você costuma ir até o final de um percurso formativo?
6. Qual(is) do(s) motivo(s) abaixo justificariam uma possível desistência da formação?
7. Você leciona em qual modalidade/horário?
8. Qual sua titulação máxima?
9. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa na Educação Básica?
10. Você é professor(a) de Língua Portuguesa apenas no Ensino Médio, apenas no Fundamental ou nos dois?
11. Queremos saber o que VOCÊ pensa: Qual a importância da formação continuada para o professor? (Considere a perspectiva teórica e metodológica)
12. Como você se mantém atualizado e se aperfeiçoa como professor?
13. Você já participou de algum percurso formativo cuja temática central foi ENSINO DE GRAMÁTICA (ANÁLISE LINGUÍSTICA)?
14. Caso tenha respondido "SIM" ao item anterior, relate, em poucas palavras, como foi a sua experiência na formação. Caso contrário, justifique o seu interesse pela formação.
15. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao ensinar Língua Portuguesa na Educação Básica? Faça uma lista de 3 pontos, considerando o primeiro o mais desafiador.
16. Qual é o principal objetivo do ensino de gramática, na sua opinião?
17. Quais são os recursos que você utiliza para o ensino de gramática em sala de aula?
18. Você acredita que os alunos conseguem aplicar os conhecimentos gramaticais na produção de textos? Por quê?
19. Como você avalia o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos gramaticais?
20. Você considera que exista diferença entre ensino de gramática e ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA? Qual seria essa diferença?
21. Considerando a abordagem do ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais, você faz uso deles nas aulas cujo objeto de estudo é um aspecto gramatical? Quais?
22. Em suas aulas de língua portuguesa, como você aborda o ensino de gramática? Considere marcar a opção de maior recorrência em suas aulas.
23. Você já estudou sobre a abordagem Funcionalista associada ao ensino de gramática?
24. Quais são as principais diferenças entre a abordagem funcionalista e outras abordagens como as que se baseiam no formalismo? Caso não conheça sobre funcionalismo, responda "não conheço essa abordagem".
25. Você já teve contato com os documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/2018)? Na sua opinião, como esses materiais tratam o ensino de gramática?
26. Para ensinar gramática na perspectiva do uso e da reflexão, qual deve ser a principal mudança metodológica do professor de Língua Portuguesa?

As primeiras perguntas do Google Forms têm como objetivo principal conhecer o perfil dos participantes da formação, permitindo uma compreensão mais abrangente dos contextos educacionais em que participam. Ao indagar sobre o tipo de escola em que lecionam, seja pública ou privada, busca-se identificar a diversidade de contextos em que os professores estão inseridos, visto que essa variável pode influenciar em suas experiências e necessidades formativas.

A pergunta sobre a frequência até o final de um percurso formativo tem um propósito relevante para compreender o histórico de participação dos docentes em outras formações e possibilitar uma análise preliminar sobre a evasão. A relação entre o número de inscritos e o número de certificados pode estar relacionada, em parte, ao histórico de evasão dos professores em formações anteriores. Para compreender essa questão, elencamos alguns motivos:

Figura 21 – Motivos para uma possível desistência



Fonte: Elaborada pelo autor por captura de tela (2023).

O gráfico de barras apresenta os principais motivos de possível desistência da formação continuada, conforme relatado pelos participantes. A barra mais alta corresponde à falta de tempo para conciliar, indicada por 20 participantes. Em seguida, as barras de metodologia usadas pelo(a) formador(a) e conteúdo da formação possuem 15 e 12 respostas, respectivamente. A relação formador-professor está representada por 7 respostas. A barra de perda de encontros e desmotivação para continuar conta com 10 respostas, enquanto a categoria "Outros motivos" possui 8 respostas. Por fim, a barra mais baixa representa a opção "Eu não costumo desistir", inscrita por 28 participantes.

Os resultados evidenciam que a falta de tempo é o fator mais significativo para uma possível evasão dos participantes. Esse dado sugere a necessidade de flexibilidade na organização das atividades formativas, considerando as agendas lotadas dos professores. Além

disso, o encorajamento da metodologia e do conteúdo da formação é claro, indicando que um planejamento de cuidados e abordagens pedagógicas inovadoras são fundamentais para engajar os professores no processo de desenvolvimento profissional. A relação formador-professor também surge como um fator a ser considerado, ressaltando a importância de criar um ambiente de confiança e diálogo para promover a participação ativa dos docentes. A presença de um grupo significativo de participantes que não costuma desistir demonstra o interesse e comprometimento com o aprimoramento contínuo, enfatizando a necessidade de apoiar e apoiar essa motivação intrínseca.

Por fim, a categoria "Outros motivos" aponta para a complexidade e diversidade das razões que podem influenciar a evasão, sugerindo que uma investigação mais aprofundada é necessária para compreender esses aspectos específicos. Considerando essas informações, é fundamental que a formação continuada seja intuitiva com sensibilidade e adaptabilidade, buscando atender às demandas e necessidades dos professores, para que eles possam se beneficiar plenamente das oportunidades de aprimoramento profissional.

Antes de darmos continuidade à apresentação do perfil dos participantes, queremos explicar essa variação no número de respostas. Inicialmente, o número de inscritos foi de 187, o que superou a expectativa de 100 participantes. Diante dessa manifestação de interesse, foi necessário realizar uma redistribuição de turmas para acomodar todos os interessados. Para isso, solicitamos que cada professor inscrito confirmasse sua participação, selecionando uma das turmas disponíveis através de um novo teste. Essa etapa de confirmação foi essencial para garantir que os professores realmente estivessem comprometidos com a formação e possibilitassem a organização das turmas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Apesar disso, é importante mencionar que, ao iniciar os encontros síncronos, houve a variação de 50 a 75 participantes. Essa variação pode ser explicada por imprevistos e compromissos profissionais dos participantes, que podem ter levado algumas ausências.

Na continuidade, fizemos a pergunta sobre o tempo de experiência dos participantes no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ao obter informações sobre o tempo de atuação dos professores nessa área, é possível compreender o nível de experiência e *expertise* que cada um possui. Essa informação nos permitiu identificar diferentes perfis de participantes, desde aqueles que estão iniciando a carreira como professores de Língua Portuguesa até os mais experientes e veteranos. Além disso, conhecer o tempo de experiência também nos ajuda a ajustar o conteúdo e o nível de profundidade das atividades e propostas ao longo da formação. Professores mais experientes podem estar interessados em abordagens mais avançadas e aprofundadas, enquanto os iniciantes podem necessitar de maior apoio e suporte em temas

fundamentais. Dessa forma, uma pergunta sobre há quanto tempo leciona Língua Portuguesa na Educação Básica é essencial para personalizar a formação e garantir que ela seja significativa e relevante para cada participante, respeitando suas necessidades e interesses individuais.

Por meio do questionamento sobre como os professores se atualizam, as respostas nos fornecem dados importantes sobre a disposição do professor em buscar o desenvolvimento profissional e a autogestão do seu aprendizado. Além disso, essas respostas podem revelar quais recursos e estratégias os professores utilizam para se manterem atualizados, como participação em cursos, *workshops*, leitura de livros e artigos, interação em grupos de estudo, entre outras práticas.

Ao conhecer o perfil dos participantes em relação à importância que atribuem à formação continuada e como buscam se aprimorar, podemos personalizar a oferta de atividades e recursos na proposta de formação. Dessa maneira, podemos alinhar melhor as expectativas dos participantes com as propostas formativas, tornando a experiência mais relevante e enriquecedora para cada um. Além disso, ao identificar as tendências e práticas de atualização dos professores, podemos oferecer uma formação mais alinhada às suas necessidades e interesses específicos.

A pergunta sobre a participação prévia dos professores em um percurso formativo cuja temática central foi o Ensino de Gramática (Análise Linguística) tem uma relação direta com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes na formação continuada proposta. Ao questionar se os professores já participaram de algum curso anterior com foco na mesma temática, buscamos identificar a experiência prévia desses profissionais em relação ao ensino da gramática.

As respostas a essa pergunta podem revelar diversos aspectos importantes sobre o perfil dos participantes. Por exemplo:

1. **Nível de experiência:** Ao saber se os professores já participaram de cursos sobre o Ensino de Gramática, podemos identificar aqueles que possuem uma experiência prévia na área, o que pode indicar um maior conhecimento teórico e prático sobre o tema.
2. **Necessidades e expectativas:** Aqueles que já participaram de cursos superiores podem ter demandas específicas ou expectativas particulares para esta nova formação. Conhecer essas necessidades e expectativas permite que possamos ajustar a abordagem da formação e oferecer conteúdos e atividades mais relevantes e motivados.
3. **Dificuldades e desafios:** Saber se os professores tiveram experiências anteriores na temática pode nos ajudar a entender quais foram as dificuldades e desafios encontrados

nesses passados, permitindo que possamos abordar esses aspectos de forma mais cuidadosos e oferecer suporte para superá-los.

4. **Engajamento e motivação:** Aqueles que já participaram de cursos superiores sobre o Ensino de Gramática podem demonstrar maior engajamento e motivação para se aperfeiçoar na área, o que pode influenciar positivamente na participação ativa durante a formação proposta.

Outro ponto importante que consideramos saber para conhecer o perfil dos participantes foi sobre as principais dificuldades enfrentadas ao ensinar Língua Portuguesa na Educação Básica. Ao obter informações sobre isso, é possível entender melhor as necessidades específicas desse grupo de profissionais, bem como suas experiências e contexto de atuação. As respostas a essa pergunta podem ser apuradas de acordo com os seguintes pontos:

1. **Competências e domínio do conteúdo:** As dificuldades relatadas pelos participantes podem revelar áreas do conhecimento em que eles se sentiram menos confiantes ou que precisam de maior aprofundamento. Isso permite à formação direcionar recursos e atividades para apoiar o desenvolvimento dessas competências.
2. **Contexto educacional:** As dificuldades podem variar dependendo do tipo de escola em que os professores atuam, seja na rede pública ou privada, e também de acordo com o nível de ensino (Ensino Fundamental ou Médio). Essas informações auxiliam na adaptação do conteúdo e das estratégias pedagógicas da formação para melhor atender às particularidades de cada grupo.
3. **Demandas dos alunos:** As dificuldades enfrentadas pelos professores podem refletir as necessidades e dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa.

A pergunta sobre o principal objetivo do ensino de gramática foi relevante para conhecer o perfil dos participantes, pois permitiu compreender as concepções e visões individuais que os professores possuíam acerca desse tema. As respostas fornecidas pelos participantes revelaram suas crenças e perspectivas em relação ao ensino da gramática, o que pôde variar amplamente de acordo com suas experiências profissionais, formação acadêmica, contexto de atuação e abordagens pedagógicas. Conhecer essas diferentes perspectivas foi fundamental para direcionar a formação continuada de modo a atender às necessidades específicas dos professores, explorando de maneira mais eficaz os aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino de gramática. Além disso, compreender as diversas visões sobre o objetivo da gramática possibilitou que a formação promovesse reflexões críticas e a construção

coletiva de conhecimentos, enriquecendo o debate e a troca de experiências ao longo do percurso formativo.

As perguntas sobre as principais diferenças entre a abordagem funcionalista e outras abordagens, o conhecimento sobre a abordagem funcionalista associada ao ensino de gramática, o contato com documentos oficiais do Ministério da Educação, a exemplo da BNCC (Brasil, 2018), e a concepção necessária para ensinar gramática na perspectiva do uso e da reflexão foram fundamentais para conhecer o perfil dos participantes e suas visões em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

As respostas obtidas permitiram identificar se os participantes tinham conhecimento e compreensão da abordagem funcionalista e se ela estava presente em suas práticas de ensino. Além disso, ao perguntar sobre o contato com documentos oficiais do Ministério da Educação, foi possível verificar se os participantes estavam alinhados com as diretrizes curriculares nacionais e como interpretavam as orientações para o ensino de gramática presentes nesses documentos.

Por fim, a pergunta sobre a principal concepção ou ressignificação de crenças para ensinar gramática na perspectiva do uso e da reflexão ofereceu informações valiosas sobre a disposição dos participantes em adotar práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas. Isso proporcionou uma visão mais abrangente sobre o perfil dos participantes e suas predisposições para inovar e aprimorar suas práticas de ensino.

Ao final do processo formativo, com a conclusão de todas as atividades propostas e a frequência nos encontros síncronos, tivemos a gratificante certificação de 42 professores que demonstraram pleno engajamento e dedicação ao longo da formação continuada. Esse resultado bem-sucedido, embora positivo, nos leva a refletir sobre os motivos que podem explicar a discrepância entre o número inicial de inscritos, que foi de 125 professores, e o número final de certificados. A evasão em formações continuadas pode estar associada a uma série de fatores, como conflitos de agenda, sobrecarga de trabalho, limitações tecnológicas, falta de motivação, desafios pessoais ou profissionais, entre outros. Além disso, a complexidade do cenário educacional, com suas particularidades regionais e institucionais, pode influenciar a participação e o comprometimento dos professores ao longo do processo formativo.

A análise das respostas também revelou que cada participante trazia consigo uma bagagem única de conhecimentos, experiências e visões sobre o ensino de gramática. Assim como a diversidade de experiências e perspectivas presentes na canção citada, essa variedade de perfis enriqueceu o processo formativo, proporcionando um espaço de troca de saberes e reflexões importantes. Ainda, contribuiu significativamente para a compreensão do perfil dos

participantes, revelando suas perspectivas, conhecimentos, inquietações e necessidades. Essa compreensão foi essencial para orientar o desenvolvimento da formação, adaptando as abordagens pedagógicas e os conteúdos trabalhados de acordo com as demandas e interesses específicos dos professores.

Assim, é fundamental considerar esses aspectos e aprofundar estudos futuros para entender mais profundamente os desafios enfrentados pelos professores em sua busca por aprimoramento profissional, visando criar estratégias que fortaleçam a adesão e permanência em iniciativas de formação continuada. Afinal, é chegada a hora em que, em cenários como esse, tenhamos mais “encontros” do que “despedidas”.

4.4 A Linha Pedagógica da Formação

Na condução dos momentos formativos, elegemos uma metodologia na perspectiva dialética, embasada na concepção de homem e conhecimento proposta por Vasconcellos (1992). Embora os termos usados pelo autor se refiram diretamente a professor e aluno, entendemos que todo processo de construção de conhecimento, envolvendo outros sujeitos, formador e professores, pode fazer uso dessa abordagem. Isso porque, nessa perspectiva, o professor/participante da formação é compreendido como um ser ativo e relacional, e o conhecimento não é simplesmente transferido ou inventado, mas sim construído a partir da retomada que se faz da sua experiência e do seu saber científico acumulado. Tal visão se acentua pelas palavras de Almeida (2012, p. 03), ao afirmar que “o processo de construção da identidade docente decorre dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições aí presentes, das relações com a ciência, o conhecimento, os saberes, dos significados que cada professor confere ao seu próprio fazer cotidiano”.

Com efeito, apostar em uma metodologia de condução das atividades que valoriza o saber do professor contribui para o fortalecimento da identidade docente, uma vez que o educador é incentivado a reconhecer sua experiência e saberes acumulados ao longo da trajetória profissional. Ao adotar uma abordagem que valoriza o conhecimento docente, o professor se torna protagonista de sua própria formação, ganhando confiança em suas habilidades e competências pedagógicas. Essa valorização do saber também implica na (re)construção da identidade docente, pois o educador é encorajado a refletir sobre sua prática e a compreender sua atuação como parte integrante de um processo maior de aprendizado.

No pensamento freireano,

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p.107).

Em termos práticos, uma metodologia dialética abrange três momentos fundamentais, os quais se interligam e refletem as principais preocupações do educador durante todo o processo pedagógico. Essa abordagem busca superar a metodologia tradicional, valorizando o engajamento ativo dos alunos e estimulando a construção coletiva do conhecimento. Cada um desses momentos é essencial para proporcionar uma educação mais significativa e transformadora (Vasconcellos, 1992).

No primeiro momento, temos a "Mobilização para o Conhecimento", em que o formador busca despertar o interesse e a curiosidade dos professores em relação ao tema a ser estudado no encontro.

A mobilização se coloca como um momento especificamente pedagógico, em relação à teoria dialética do conhecimento, uma vez que esta supõe o interesse do sujeito em conhecer. De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem que ser provocado. Visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ("approche"), provocar, acordar, desequilibrar, fazer a "corte". O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido. (Vasconcellos, 1992, p. 3).

Em seguida, temos a "Construção do Conhecimento", momento em que ocorre o diálogo e a interação entre formador e professores a partir do objeto de conhecimento já problematizado no momento anterior. Tal objeto faz parte de um conjunto de temas relacionados à temática da formação, escolhidos levando em conta a teoria base, isto é, o Funcionalismo linguístico de orientação norte-americana e sua relação com a noção de Análise linguística/semiótica. Assim, no conjunto da pauta formativa, inserimos as seguintes temáticas e respectivos objetivos:

- **1º módulo³⁹:** A Análise Linguística e a perspectiva funcionalista
O objetivo deste módulo era fornecer aos professores uma compreensão teórica e prática da análise linguística na BNCC como diretriz oficial, além de apresentar a perspectiva funcionalista em comparação às abordagens formalistas. Os participantes puderam

³⁹ Cada módulo consistiu em 2 horas e 30 minutos de atividades síncronas, além de atividades de leitura prévia e realização de atividades assíncronas, totalizando 10 horas para cada módulo.

explorar as diferenças entre essas perspectivas e aplicar o conhecimento em situações reais de ensino, incentivando abordagens mais contextualizadas e alinhadas às necessidades dos alunos. Ao final, os professores reconheceram a importância da análise linguística para o ensino de língua portuguesa.

- **2º módulo:** O princípio da iconicidade em Análise linguística na perspectiva funcionalista

O objetivo desse módulo foi explorar o princípio da iconicidade, com ênfase na sua aplicação no ensino da Língua Portuguesa, a fim de fornecer aos professores uma compreensão teórica e prática desse princípio.

- **3º módulo:** A língua em uso e os materiais autênticos

Esperava-se que os professores compreendessem a relação entre a língua e a sua utilização em diferentes situações sociais, identificassem os benefícios pedagógicos de utilizar materiais autênticos em sala de aula e soubessem como selecionar e adaptar esses materiais para as necessidades dos seus alunos.

- **4º módulo:** Sequência didática: elaboração de atividades de Análise linguística na perspectiva funcionalista

O objetivo deste módulo era capacitar os professores na elaboração de sequências didáticas que contemplassem atividades de análise linguística na perspectiva funcionalista, visando ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Ao final, esperava-se que os professores soubessem como planejar e estruturar atividades de análise linguística que estimulasse a reflexão crítica sobre a língua em uso, utilizando exemplos reais e autênticos de textos e situações comunicativas.

Nesse processo, eu atuei⁴⁰ como mediador, facilitando o debate e a troca de ideias, permitindo que os docentes/participantes compartilhem suas experiências e saberes oriundos das teorias já apreendidas por eles e, também, fruto de suas práticas. Esse processo colaborativo possibilita a construção conjunta do saber, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Nas palavras de Vasconcellos,

Deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se aqui de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais

⁴⁰ Em tempo: nesta pesquisa, quando falamos em formador estamos nos referindo ao próprio autor do trabalho, ao próprio pesquisador.

totalizantes possível. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. (Vasconcellos, 1992, p. 3).

Por fim, na "Elaboração da Síntese do Conhecimento", em que os docentes/participantes são desafiados a refletir criticamente sobre o conteúdo estudado e a relacioná-lo com suas vivências e o contexto em que estão inseridos, no caso a sala de aula, sua própria prática. Nesse momento, os professores consolidam seus aprendizados por meio de produções escritas sobre a prática no diário de bordo – instrumento detalhado mais adiante –, depois de terem realizado atividades direcionadas pelo formador, a fim de verificar a compreensão e visão crítica do assunto estudado.

Segundo Vasconcellos (1992), esse momento de conclusão é visto como essencial para que o educador compreenda plenamente o tema em questão, permitindo-lhe interagir de forma significativa com o processo de construção de conhecimento em que o aluno está envolvido. No contexto da formação, repetimos: o educador pode ser relacionado à figura do formador, e o educando ao professor/participante.

Nesse sentido, a metodologia dialética proposta pelo autor constrói um ambiente propício para que os professores se reconheçam como sujeitos ativos e críticos, capazes de (re)construir sua identidade a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica e da busca por uma formação continuada que esteja alinhada com suas necessidades e interesses como educadores. Ao adotar essa visão, entendemos que o papel do formador é proporcionar um conteúdo que, longe de ser apenas apresentado de forma passiva, precisa ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo professor/participante, permitindo que ele se aproprie do conhecimento de forma significativa.

Sobre o termo "formador", tratado por Ambrosetti *et al.* (2020) como uma função relativamente nova no campo da educação, destaca-se o seu papel essencial no conjunto dos princípios da metodologia dialética na formação de outros professores. O formador desempenha um papel mediador, atuando como facilitador do processo formativo, condutor do diálogo e a reflexão como ações fundamentais dentro desse processo. Nessa perspectiva, o formador não se posiciona como detentor absoluto do conhecimento, mas como um mediador que incentiva os professores em formação a construírem seus próprios saberes, compartilhando suas experiências e contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Na metodologia dialética, o formador é, também, um provocador de questionamentos, um modelador de práticas pedagógicas, estimulando os professores em formação a se questionarem sobre suas práticas, crenças e concepções pedagógicas. Esse papel provocativo é

fundamental para instigar o pensamento crítico e a reflexão constante sobre a própria prática, possibilitando o aprimoramento contínuo do trabalho docente. Para isso, deve estar aberto ao diálogo, valorizando o conhecimento prévio dos professores em formação e buscando construir uma relação horizontal de troca de saberes.

4.5 Instrumentos de coleta e geração de crenças/dados

Para a realização desse percurso formativo, no que se refere à coleta e geração de dados (de crenças docentes), mergulhamos na essência da etnografia colaborativa, definida por Bortoni-Ricardo (2008) como o ato de investigar e descrever – assim como na etnografia convencional – e promover mudanças no âmbito da pesquisa. Para a autora, o pesquisador e o colaborador são sujeitos coparticipantes na construção do conhecimento. Assim,

A etnografia colaborativa na educação é muito adequada a trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos. A tarefa do formador tem de ser vista sempre com uma parceria e uma produção conjunta com os professores e formação que acompanha. Sua agenda é definida, direcionada eventualmente, redirecionada em função das propostas discutidas e negociadas com os professores em formação. Na apresentação desse projeto de formação continuada, começamos por revisar alguns conceitos sobre a pesquisa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72).

Essas afirmações destacam a importância da etnografia colaborativa na educação como uma abordagem altamente adequada ao projeto de formação continuada de professores. Nessa perspectiva, o formador e o professor em formação se tornam parceiros em uma pesquisa e um projeto de aperfeiçoamento mútuo. Essa parceria é fundamental para o sucesso da formação, pois permite que o formador atue de forma mais próxima e alinhada com as necessidades dos professores em formação. A relação de parceria implica em uma produção conjunta de conhecimento, na qual os participantes são envolvidos ativamente na definição da agenda e nos rumos do processo formativo.

Nesse contexto, o papel do formador é visto como o de um mediador e facilitador, cuja tarefa é estar em constante diálogo com os professores em formação, buscando compreender suas demandas, interesses e desafios. Essa interação dinâmica e flexível permite que a formação seja adaptada e redirecionada de acordo com as propostas discutidas e negociadas com os professores. Assim, o formador age como um guia, mas não como um detentor absoluto do conhecimento, reconhecendo a importância da expertise e experiência dos professores em formação.

Nesse âmbito, a etnografia colaborativa se apresenta como uma abordagem interpretativa que valoriza as percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ela permite uma investigação mais aprofundada e sensível das práticas pedagógicas e das concepções dos professores, considerando o contexto cultural e social em que estão inseridos. Essa abordagem reflexiva possibilita que os participantes reflitam sobre suas próprias práticas, crenças e experiências, promovendo uma maior compreensão e construção de conhecimento de forma coletiva.

No presente estudo, foram utilizados diversos instrumentos⁴¹ para a geração e coleta de dados acerca das crenças docentes sobre o ensino de gramática. O questionário de diagnose, aplicado no momento da inscrição dos participantes, proporcionou uma visão inicial das percepções e concepções dos docentes em relação ao tema. Durante os encontros síncronos, as interações no *chat* foram acompanhadas de perto, permitindo a coleta de informações valiosas enquanto as discussões estavam em curso. De acordo com Flick (2009), a utilização dessa estratégia de observação das impressões do grupo para a geração de dados é altamente produtiva, pois reflete a forma como as opiniões são naturalmente produzidas – a exemplo das interações via *chat* do Google Meet –, expressadas e trocadas durante as discussões de cada encontro. Durante essas discussões, os participantes compartilham suas percepções, experiências e pontos de vista, criando um ambiente rico em informações e perspectivas para a sala de aula.

Além disso, os comentários deixados pelos professores em um fórum de discussão na plataforma Google Class foram de extrema importância para compreender as reflexões e impressões que surgiram durante a leitura dos materiais disponibilizados para aprofundamento.

Outro instrumento significativo foi o formulário eletrônico para registrar a frequência dos encontros, no qual uma pergunta direcionadora instigava os professores a identificar se alguma ideia ou conceito foi reforçado ou desafiado em virtude do conteúdo vivenciado. Essa abordagem possibilitou que os docentes expressassem suas percepções de forma mais detalhada e reflexiva. Dessa forma, o formulário eletrônico tornou-se um meio para coletar informações qualitativas sobre o impacto do conteúdo vivenciado nos professores em formação. Esses dados não apenas auxiliaram no aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas no percurso formativo, mas também possibilitaram um maior entendimento das perspectivas e necessidades dos professores em sua trajetória de desenvolvimento profissional.

⁴¹ Poderão ser vistos na seção dos apêndices.

A geração de dados foi complementada pelo diário de bordo, uma ferramenta em que os professores registravam suas experiências e atividades desenvolvidas com seus alunos. Esse diário permitiu um acompanhamento mais próximo das práticas pedagógicas dos participantes, enriquecendo a análise das crenças docentes. Isso porque, ao compartilharem suas experiências e atividades desenvolvidas com os alunos, os participantes puderam expor não apenas os resultados obtidos, mas também os desafios e reflexões vivenciados em sala de aula.

Por fim, a elaboração da sequência didática foi um elemento crucial para a geração de dados, pois, para além de um produto final, evidenciou como os docentes planejaram suas atividades relacionadas ao ensino de gramática, refletindo suas concepções e práticas educacionais. Esse trabalho desenvolvido poderá ser consultado pelos próprios docentes e reformulado para atender demandas na sala de aula com foco no trabalho com Análise linguística. Os docentes poderão recorrer às sequências didáticas para utilizá-las em sala de aula, não se limitando apenas a uma atividade desenvolvida para a formação.

Nesse contexto,

Ao realizar esses procedimentos, o formador que está realizando uma etnografia colaborativa vai discutir cada avanço no seu processo de interpretação da ecologia social da sala de aula com o professor em formação. Isso é essencial para que o formador possa saber qual a perspectiva significativa do professor em relação às ações identificadas. Em outras palavras: o formador precisa saber como o professor interpreta tais ações. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 76).

Todo esse conjunto de instrumentos e informações coletadas constituem um valioso material para a análise das crenças docentes sobre o ensino de gramática, o qual será abordado em detalhes no próximo capítulo. Esses instrumentos de coleta de dados permitiram ao formador ter acesso a diferentes camadas de informações, contribuindo para uma compreensão mais ampla da realidade vivenciada pelos professores em seu contexto profissional. Através da análise desses dados, o formador poderá identificar padrões, tendências e desafios que ajudarão a orientar as discussões e intervenções em outros percursos formativos semelhantes ao que foi vivenciado.

A etnografia colaborativa se mostrou uma metodologia adequada para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e estabelecer uma parceria entre formadores e professores em formação. A análise linguística na perspectiva funcionalista revelou-se uma abordagem dinâmica e significativa para promover a reflexão sobre a língua em uso e suas múltiplas funções comunicativas. As primeiras impressões indicam que os professores em formação compreenderam a relevância dessa abordagem e perceberam a necessidade de reavaliar suas práticas pedagógicas. O diálogo constante com os formadores permitiu uma

análise mais profunda das ações em sala de aula e contribuiu para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, essa etapa da pesquisa proporcionou uma visão mais ampla sobre a importância da análise linguística na prática docente, destacando a necessidade de um ensino comprometido com a linguagem como instrumento de comunicação e interação social. Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a formação de professores mais preparados e conscientes de seu papel na promoção do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, preparando-os para os desafios contemporâneos da educação.

5 CRENÇAS REVELADAS, DISCUTIDAS E RESSIGNIFICADAS: ANÁLISE DOS DADOS – PARTE 1

*Quem conta um conto, aumenta um ponto.
(Sabedoria popular)*

Aumentar um ponto não se refere a uma mera adição de detalhes, mas sim ao enriquecimento da compreensão por meio da intersecção entre as vivências relatadas e a visão teórica. Neste capítulo, não se trata simplesmente de narrar as experiências ocorridas durante a formação, mas de realizar uma análise dos dados obtidos. O objetivo é ir além do relato superficial, destacando as nuances e os padrões subjacentes que emergem das vivências dos professores. Ao entrelaçar as “histórias contadas” com as lentes teóricas, busca-se iluminar as conexões, as mudanças nas crenças e as práticas ressignificadas.

Nesse processo, cada “ponto aumentado” nas análises busca enriquecer o panorama dos resultados e eleva o entendimento das interações complexas entre crenças, teorias e práticas. Aqui, conduzimos uma análise das principais descobertas expostas no Capítulo IV, relacionando-as às discussões apresentadas nos capítulos precedentes, que abordaram crenças, concepções de gramática e Funcionalismo linguístico.

5.1 O formulário de inscrição: uma análise

Pelas palavras de Cummins (1984), em alguns casos, os educadores consideram que suas funções são apenas a transmissão de conhecimento, enquanto que outros se enxergam como facilitadores de aprendizagem. Essas diferentes perspectivas refletem a diversidade de crenças e concepções presentes no ambiente educacional. No contexto desta análise, o primeiro instrumento de pesquisa utilizado para rastrear essas crenças docentes em relação ao ensino de gramática foi o formulário de inscrição/diagnóstico. Dessa forma, ao relacionar esse recurso com a ideia anteriormente exposta, ressaltamos que o formulário permitiu um entendimento mais profundo do perfil dos participantes da formação e de suas visões gerais sobre o ensino e a aprendizagem gramatical.

As crenças docentes, no contexto desta pesquisa, representam um conjunto de ideias e convicções ligadas à educação como um todo e, em particular, ao seu fazer docente, que se expressam tanto de forma consciente quanto implícita nas ações dos educadores (Raymond & Santos, 1995). Essas crenças desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, atuando como um filtro que molda as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos. Isso resulta em diferentes interpretações,

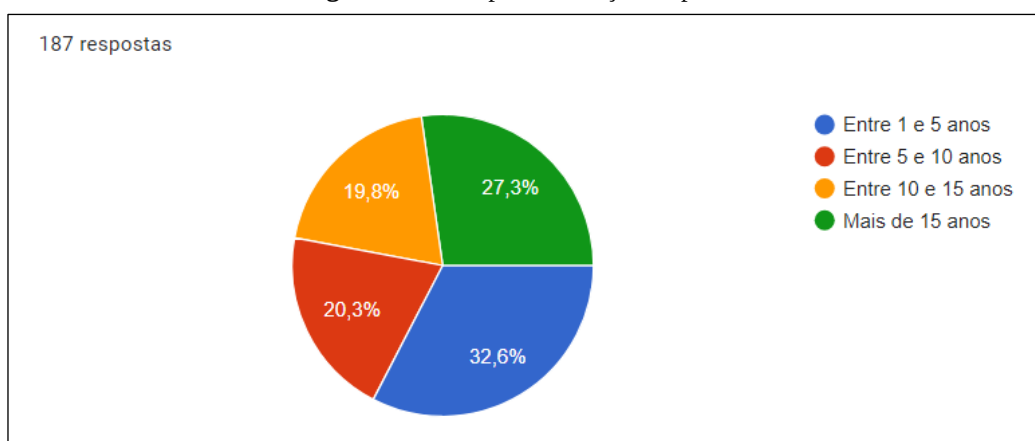
avaliações e reações diante dos desafios e avanços dos estudantes, podendo até mesmo influenciar o comportamento real dos alunos em conformidade com as expectativas do educador (Pajares, 1992).

Sobre essa reflexão, Tardif (2014, p. 53) salienta que

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

A primeira questão que trazemos à discussão está relacionada ao **tempo de serviço do professor**. Essa análise assume relevância significativa, uma vez que a experiência acumulada ao longo da trajetória docente desempenha um papel fundamental na formação e ressignificação das crenças pedagógicas. Como mencionado por Pajares (1992), tais crenças são intrinsecamente influenciadas pelo ambiente escolar, moldando a percepção do educador em relação ao que e como ensinar. O tempo de serviço, nesse contexto, pode contribuir para o fortalecimento dessas crenças, criando uma base sólida de referências que guiam as práticas pedagógicas do professor, uma vez que, segundo Silva (2003, p. 58), “as experiências vividas são um suporte importante”. Ao explorar essa dimensão, buscamos compreender como as crenças, muitas vezes sedimentadas ao longo do tempo, podem impactar o processo de ensino-aprendizagem e influenciar a maneira pela qual o conhecimento é transmitido aos alunos.

Figura 22 – Tempo de serviço dos professores



Fonte: Elaborada pelo autor (2023), por captura de tela.

O gráfico apresenta a distribuição do tempo de serviço dos professores participantes da pesquisa em diferentes faixas de anos. De acordo com os dados, a maioria dos professores (32,6%) tem entre 1 e 5 anos de experiência docente. Em seguida, há uma parcela de 20,3%

que tem entre 5 e 10 anos de serviço, seguida por 19,8% com 10 a 15 anos e 27,3% com mais de 15 anos de experiência. Essa distribuição reflete a diversidade de trajetórias profissionais dos docentes envolvidos na pesquisa.

Sob a perspectiva de Tardif (2014), a natureza evolutiva e dinâmica da prática docente é vista como um processo de aprendizagem contínua. Conforme o autor argumenta, os professores passam por um processo de retradução de sua formação acadêmica, adaptando-a à realidade da profissão. Nesse processo, eles filtram e ajustam os conhecimentos adquiridos, eliminando o que consideram abstrato ou não relacionado à sua prática, enquanto retêm o que é relevante. A experiência vivida na sala de aula desencadeia um efeito de retroalimentação, permitindo que os professores avaliem criticamente seus conhecimentos anteriores à luz das situações reais enfrentadas.

A evolução contínua de ideias e perspectivas ao longo do tempo também repercute na indagação proposta por Neves (2021) em sua obra *"Que gramática estudar na escola?"*. A autora explora a necessidade de reexaminar a abordagem da gramática como disciplina escolar, indo além de uma taxonomia tradicional e de um conjunto de funções gramaticais, e enfatiza a importância de legitimar a gramática por meio de sua relação com o uso efetivo da língua, a fim de abordar os usos linguísticos correntes. Considerando o contexto em que esses professores foram formados, onde as discussões sobre o ensino de gramática podem ter sido menos acentuadas, especialmente nos currículos dos cursos de formação inicial em Letras, a consideração do tempo de serviço dos professores nesta investigação se torna relevante. Isso se deve ao fato de que a questão levantada por Neves (2021) possivelmente ainda não tenha sido plenamente compreendida ou internalizada no âmbito das práticas pedagógicas dos docentes participantes.

No contexto da evolução dos estudos linguísticos, observa-se uma transformação significativa nas abordagens gramaticais e linguísticas. A compreensão de que "os padrões não se impõem ao uso, mas, pelo contrário, os usos estabelecem padrões" (Neves, 2021, p. 34) ressalta uma mudança fundamental na perspectiva sobre a relação entre a linguagem e as normas gramaticais. Essa perspectiva aponta para uma compreensão mais dinâmica e contextualizada da linguagem, na qual a gramática é moldada pelos usos reais da língua.

Diante dessa concepção, surge uma indagação relevante: até que ponto os professores compartilham dessa compreensão, que também influencia documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018)? Em outras palavras, será que os educadores incorporaram essa visão contemporânea na sua prática pedagógica e na abordagem do ensino da gramática em consonância com os princípios da BNCC? Essa indagação é pertinente ao examinar como

as crenças docentes e as perspectivas sobre a relação entre normas gramaticais e uso linguístico se alinham com as visões mais atualizadas dos estudos linguísticos e com as diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos educacionais.

No contexto da investigação das crenças e práticas docentes em relação ao ensino de gramática, outro ponto fundamental é a compreensão da **distribuição dos professores nas diferentes etapas da Educação Básica**. Essa informação proporciona um panorama abrangente da amostra de participantes, que permite identificar a diversidade de contextos em que as crenças e abordagens pedagógicas estão inseridas. Nesse sentido, uma das questões iniciais do questionário procurou obter dados sobre a etapa da Educação Básica em que os professores atuam.

Os resultados revelaram que 31,6% dos participantes lecionam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Esse dado é relevante, pois sugere que uma parte significativa dos professores possui experiência em ambas as etapas e pode fornecer perspectivas sobre a continuidade ou descontinuidade das abordagens pedagógicas no ensino de gramática entre essas etapas da Educação Básica. Compreender essa distribuição também auxilia na interpretação dos dados coletados em outras etapas da pesquisa.

No que diz respeito à gramática, a BNCC (2018) enfatiza a importância dos conhecimentos linguísticos, abrangendo desde aspectos gráfico-fonéticos, ortográficos, lexicais, morfológicos e sintáticos até elementos textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, nas análises linguísticas e semióticas para a compreensão e produção de linguagens. Nesse contexto, o documento destaca a relevância das práticas de leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, que proporcionam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens em um enfoque centrado no uso.

Esse enfoque envolve diversas abordagens pedagógicas, incluindo a comparação de diferentes definições para observar variações e enfoques conceituais, análises dos efeitos de sentido resultantes de diferentes formas de expressão, exploração de modos de significação em diversos sistemas semióticos e reflexões sobre fenômenos de mudança e variação linguística. Além disso, a diretriz destaca a importância de abordar as implicações sociais das variedades linguísticas, contemplando tanto variedades de prestígio quanto as estigmatizadas, cujo valor está relacionado a preconceitos sociais.

Seguindo essa orientação, argumenta-se que os professores devem adotar uma prática de análise linguística com foco no uso, direcionando seu ensino de gramática para situações contextualizadas e comunicativas. Adicionalmente, independentemente de lecionarem no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, a abordagem para o ensino de gramática pode ser a

mesma, uma vez que o propósito da análise linguística perpassa todas as etapas da Educação Básica.

Dentro do escopo desta pesquisa, uma questão de significativa importância diz respeito à **familiaridade dos docentes com a temática central do ensino de gramática**, especialmente no contexto de abordagens de Análise Linguística. Esta indagação assume relevância por se tratar de um tópico amplamente discutido nos estudos sobre ensino de Língua portuguesa. Curiosamente, mesmo sendo uma área tão debatida, a maioria dos docentes participantes (82,9%) indicou que nunca vivenciaram experiências formativas relacionadas a essa temática específica.

Esse dado aponta para uma lacuna no âmbito da formação docente, indicando uma possível desconexão entre os debates teóricos e a prática pedagógica efetiva no que concerne ao ensino de gramática com enfoque em Análise Linguística e Semiótica. A ausência de vivências anteriores nesse campo pode influenciar tanto as crenças quanto as práticas dos docentes, destacando a necessidade de uma análise mais profunda sobre como essa lacuna pode impactar a formação e a atuação desses profissionais no ensino de Língua Portuguesa.

O pensamento de Lopes-Rossi (2005), quando firma que “os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos”, atribuído ao ensino do texto é o mesmo para as questões relacionadas ao tratamento da gramática em sala de aula. Isso ressoa de maneira profunda com a constatação obtida a partir dos dados coletados. Essa observação aponta para uma conjuntura na qual os professores expressam um grande interesse pela temática do ensino de gramática, especialmente em relação à Análise Linguística, tanto é que manifestaram vontade em participar da formação.

No entanto, a mesma citação destaca uma lacuna significativa: a carência de uma base teórica sólida e exemplos práticos para respaldar suas explorações nesse campo. Essa discrepância entre o desejo de aprofundamento e a disponibilidade de recursos pode ser uma das razões subjacentes ao resultado que demonstra que a maioria dos docentes não vivenciou experiências formativas relacionadas a essa abordagem específica. Nesse contexto, sinalizamos que isso pode ser outro indicador de como as crenças desses profissionais são influenciadas pela falta de fundamentação teórica focada na prática, isto é, uma teoria que pavimente a prática, que tenha como pauta os aspectos de aplicabilidade na sala de aula.

Outra pergunta do questionário foi sobre as **principais dificuldades enfrentadas ao ensinar Língua Portuguesa**, orientando os docentes a fazerem uma lista de três elementos, sendo o primeiro o mais desafiador. Com base nas respostas fornecidas pelos professores participantes, traçamos um panorama das barreiras mais frequentemente mencionadas,

categorizando-as em três grupos distintos⁴²: referentes ao aluno, ao sistema e/ou organização da escola, e à prática e formação do professor. Para isolar as palavras-chave, o procedimento utilizado foi uma combinação de técnicas, incluindo quantificação e análise qualitativa. Primeiramente, todas as respostas dos professores foram examinadas para identificar padrões comuns e temas recorrentes relacionados às barreiras enfrentadas no contexto educacional. Em seguida, foram categorizadas nos grupos.

Com o intuito de fornecer uma visão clara dessas dificuldades, elaboramos um quadro que destaca as palavras-chave mais recorrentes em cada categoria. Este quadro, além de condensar as respostas fornecidas pelos docentes, permite uma análise comparativa das preocupações em diferentes áreas.

Quadro 17 – Categorização das principais dificuldades no ensino de Língua Portuguesa

Aluno	Sistema e Organização da Escola	Prática e Formação do Professor
Desinteresse	Estrutura	Metodologia
Dificuldade	Material	Formação
Leitura	Recursos	Interesse dos alunos
Escrita	Falta de apoio	Contextualização
Aprendizagem	Turmas lotadas	Abordagem
Falta de base	Falta de suporte	Atualização
Indisciplina	Livro didático	Inovação
Motivação	Ambiente escolar	Valorização
Compreensão	Gestão escolar	Metodologias ativas
Resistência	Clima escolar	Planejamento

Fonte: elaborada pelo autor (2023), a partir das respostas dos professores.

No âmbito do ensino da Língua Portuguesa, a compreensão das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes pode ser elucidada por meio da análise das crenças que se acumulam pela experiência profissional e da influência do sistema educacional brasileiro, bem como pelas constatações provenientes de avaliações externas. As crenças docentes, formadas ao longo do tempo e moldadas pela interação com fatores contextuais, como destacado por Johnson (1994), podem impactar diretamente a prática pedagógica.

A pesquisa revela que as palavras-chaves recorrentes, tais como "desmotivação dos alunos", "falta de interesse", "indisciplina" e "dificuldade de leitura", refletem crenças arraigadas nos educadores sobre a relação entre os estudantes e o aprendizado da gramática. Essas palavras-chaves podem tanto refletir crenças pessoais dos educadores quanto se basear em fatos constatados no ambiente educacional.

⁴² Após a categorização, as palavras-chaves foram isoladas dentro de cada grupo, observando a frequência com que essas palavras apareciam nas respostas, bem como as nuances e informações fornecidos pelos participantes.

Por um lado, essas palavras-chaves podem derivar de crenças docentes profundamente enraizadas. Os professores, ao longo de suas experiências, podem ter desenvolvido visões particulares sobre os motivos subjacentes à desmotivação dos alunos, como atribuir a falta de interesse a uma suposta relutância dos estudantes em relação ao conteúdo apresentado. Essas crenças moldam suas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino, influenciando a maneira como interagem com os alunos e abordam os desafios enfrentados em sala de aula.

Por outro lado, essas expressões também podem ser respaldadas por fatos observáveis no contexto educacional. Por exemplo, a "dificuldade de leitura" pode ser uma observação real baseada em avaliações de competência de leitura dos alunos. A "indisciplina" pode ser percebida a partir de comportamentos disruptivos evidentes nas interações em sala de aula. Nesse caso, essas palavras-chaves, além de refletirem crenças, também indicam situações reais que impactam o ensino e a aprendizagem da gramática.

Dentro desse contexto, o estudo de Johnson (1994) aponta que os professores podem adotar posturas pedagógicas não alinhadas com suas crenças pessoais, como uma abordagem mais centrada no professor, motivada pelas demandas contextuais, como manter a autoridade na sala de aula. Estes desafios contextuais, amplamente identificados no levantamento das dificuldades dos docentes, alinham-se com a análise de Barcelos (2006), que elenca fatores como "políticas públicas escolares", "disponibilidade de recursos" e "pressões da sociedade", como determinantes na prática docente. Essas variáveis contextualizadoras, aliadas às crenças prévias dos professores, influenciam as concepções de gramática e as escolhas metodológicas e pedagógicas, como observado nas respostas dos educadores referentes à necessidade de "aulas mais dinâmicas", "metodologias atrativas" e "interesse dos alunos".

A interligação entre as crenças docentes e os aspectos contextuais é enfatizada pelas palavras-chaves "formação continuada", "base frágil dos alunos" e "material didático". A falta de formação adequada e a deficiência na base educacional dos estudantes afetam diretamente as crenças dos professores, que buscam soluções para lidar com esses desafios. Também, a relação entre as práticas pedagógicas e os fatores contextuais se reflete nas palavras-chaves "metodologias", "produção textual" e "análise linguística", em que os professores buscam estratégias para promover um ensino mais contextualizado e atrativo, superando as barreiras impostas pelo sistema educacional.

Portanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar Língua Portuguesa podem ser compreendidas como uma intersecção complexa entre crenças individuais, influências contextuais e demandas do sistema educacional, como as constatações de avaliações externas, a exemplo do Enem e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A

análise dessas palavras-chaves permite enxergar como as crenças dos docentes se manifestam em suas práticas e como as adversidades do contexto educacional brasileiro moldam suas atitudes em sala de aula.

Analisando as respostas dos professores sobre o **objetivo principal do ensino de Gramática**, fica evidente que existe uma diversidade de perspectivas e entendimentos em relação a esse tema. No entanto, uma constante que pode ser observada é a importância atribuída à comunicação eficaz, tanto na escrita quanto na fala. A mesma importância dada pelos professores às manifestações oral e escrita da língua coincide com a visão funcionalista para os estudos de gramática. A análise linguística na perspectiva funcionalista encontra na fala e na escrita material de análise dos usos em contextos reais, com vistas a proceder investigações sobre a comunicação eficaz.

As respostas dos professores revelam uma ampla gama de perspectivas e crenças sobre o papel dessa disciplina no contexto educacional. Essas perspectivas variam desde a visão tradicional de que a Gramática é um fim em si mesma, até perspectivas mais contemporâneas que a veem como um meio dinâmico para aprimorar a comunicação. O que chama a atenção é que essa variação de perspectivas não parece estar diretamente relacionada ao tempo de atuação dos professores, quando cruzamos informações sobre perspectivas e tempo de exercício da profissão. Ou seja, tanto professores mais experientes quanto aqueles que estão ingressando na profissão podem adotar diferentes visões sobre o papel da Gramática no ensino de língua. Isso sugere que outros fatores, como formação acadêmica, experiências pessoais, influências pedagógicas e culturais, podem ser mais determinantes na formação das perspectivas individuais de cada professor.

Para ilustrar a variação de perspectivas dos professores sobre o papel da Gramática, aqui está um exemplo de cada tipo:

- Visão Tradicional (Gramática como um fim em si mesma):
 - *"O ensino de Gramática é fundamental para que os alunos conheçam as regras da língua portuguesa e possam escrever de maneira correta."*
(Resposta do Professor A).
- Perspectiva Contemporânea (Gramática como um meio dinâmico para aprimorar a comunicação):
 - *"A Gramática deve capacitar os alunos a compreender a língua em uso e a aplicar os conhecimentos gramaticais na produção de textos em contextos reais de comunicação."* (Resposta do Professor B).

Essas duas respostas destacam a dicotomia entre uma visão mais tradicional, que enfoca o ensino de Gramática como um conjunto rígido de regras a serem seguidas, e uma perspectiva mais contemporânea, que enfatiza o uso dinâmico da Gramática como uma ferramenta para melhorar a comunicação em situações da vida real. Essa diversidade de perspectivas entre os professores ressalta a complexidade do ensino da Gramática e a necessidade de considerar abordagens variadas para atender às necessidades dos alunos.

A maioria das respostas indicou uma compreensão mais abrangente da Gramática, alinhada com abordagens contemporâneas da linguagem. Autores como Givón (1979) e Neves (2018b) são evocados para ressaltar a ideia de que a Gramática não se limita a regras formais, está intrinsecamente ligada ao uso pragmático da língua ao longo do tempo. Isso implica uma visão da Gramática como um meio dinâmico para aprimorar a comunicação, adaptando a linguagem às diferentes situações e objetivos de comunicação.

O pensamento de Givón (1979), que afirma que *A sintaxe de hoje é o discurso pragmático de ontem*, lança luz sobre a evolução dos estudos de gramática, depois direcionados por outros autores como Neves (2018b) para o ensino, e sua estreita ligação com o uso da linguagem em contextos reais de comunicação. Tal questão pode ser relacionada a uma das respostas dos professores que destacou a importância de ensinar Gramática para capacitar os alunos a "*compreender a língua em uso*" (professor C) e "*aplicar os conhecimentos gramaticais na produção de textos e em contextos que exijam o uso da norma culta*" (professor D).

Essa conexão pode ser estabelecida ao considerar que a sintaxe, como parte integrante da Gramática, analisa, também, como as estruturas são usadas para comunicar significados em situações do mundo real. Os professores que enfatizam a necessidade de compreender a língua em uso estão, de certa forma, alinhados com a ideia de que a sintaxe é intrinsecamente ligada ao discurso pragmático, ou seja, ao uso da língua em contextos específicos. Neves (2002) contribui para essa perspectiva, argumentando que a capacidade de adequar a linguagem a situações específicas e condições de interlocução é fundamental para uma comunicação eficaz. Ela enfatiza que a Gramática não se limita ao domínio da estrutura frasal, mas também envolve a combinação de unidades sintáticas em comunicações eficientes.

Neves (2012) adiciona outra camada a essa discussão, descrevendo a Gramática como um mecanismo que organiza o significado da língua, reunindo peças em uma estrutura complexamente governada. Isso ressalta a função da Gramática na criação e compreensão de sentidos na linguagem, alinhando-se com as abordagens contemporâneas a exemplo da noção de sistema dinâmico de significado.

Em resumo, as respostas dos professores ao questionamento sobre qual é o objetivo do ensino de gramática refletem uma variedade de perspectivas, desde uma visão mais tradicional de regras e normas até uma compreensão mais atrelada aos avanços dos estudos nessa área, os quais consideram a Gramática como um meio dinâmico para aprimorar a comunicação. Essas perspectivas são fundamentadas em crenças sobre o papel da Gramática na linguagem, suas relações com o uso da língua e sua evolução ao longo do tempo.

A próxima pergunta versou sobre **a eficácia do ensino de gramática na produção de textos pelos alunos**, cujo intuito foi perceber como os professores avaliam a capacidade dos estudantes de aplicar os conhecimentos gramaticais em suas composições escritas. As respostas variadas⁴³ dos professores proporcionaram uma visão das complexidades desse desafio educacional. Alguns acreditam que os alunos podem aplicar esses conhecimentos com sucesso, desde que haja uma abordagem pedagógica eficaz que contextualize o ensino da gramática, o que revela o entendimento da importância da mediação do professor e da escolha da abordagem, certamente atrelada a uma concepção de ensino de gramática.

Outros, no entanto, destacaram obstáculos significativos, como a falta de interesse dos alunos e lacunas na leitura e na interpretação, o que pode ser interpretado como sendo a relação entre gramática e produção textual multifacetada e que requer estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais dos estudantes. Com base nas respostas fornecidas pelos professores sobre a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos gramaticais na produção textual, aqui estão as principais tendências e pontos de vista:

Tendência 1: Variedade de Resultados (mencionada 81 vezes)⁴⁴

- Os professores observam uma variedade de resultados entre os alunos, indicando que alguns conseguem aplicar os conhecimentos gramaticais em suas produções textuais, enquanto outros enfrentam dificuldades.

Tendência 2: Dificuldades comuns (mencionada 73 vezes)

- Muitos professores mencionam que alguns alunos apresentam dificuldades na aplicação dos conhecimentos gramaticais devido a problemas como falta de interesse, defasagem na leitura e interpretação, má alfabetização, e falta de compreensão da importância da gramática.

⁴³ Com a ressalva de que muitos docentes apenas responderam “sim” ou “não”, mesmo o item do formulário pedindo uma explicação.

⁴⁴ Para calcular a frequência de cada tendência nas respostas dos professores, foi utilizado o recurso de busca de palavras-chave no texto, utilizando a função de pesquisa no Word, acessada pelo atalho "CTRL + L". Foram inseridas palavras pertencentes ao mesmo campo semântico do título de cada tendência para identificar todas as ocorrências relevantes.

Tendência 3: Necessidade de contextualização (mencionada 64 vezes)

- Vários professores destacam a importância de contextualizar o ensino da gramática, tornando-o relevante para a produção textual. Eles argumentam que os alunos precisam entender por que a gramática é importante e como ela se aplica na escrita do dia a dia.

Tendência 4: Impacto da leitura (mencionada 51 vezes)

- Alguns professores mencionam que os alunos que leem com frequência tendem a ter um melhor desempenho na aplicação dos conhecimentos gramaticais, uma vez que a leitura contribui para a melhoria da escrita.

Tendência 5: Esforço do professor (mencionada 52 vezes)

- Há menção de que o esforço e a paciência dos professores desempenham um papel crucial na capacidade dos alunos de aplicar a gramática na produção textual. O uso de estratégias de ensino eficazes também é destacado.

Tendência 6: Importância do interesse e do repertório (mencionada 48 vezes)

- Alguns professores salientam que o interesse do aluno em aprender corretamente a língua portuguesa e o desenvolvimento de um bom repertório linguístico são fatores determinantes para o sucesso na aplicação dos conhecimentos gramaticais.

Tendência 7: Associação entre compreensão e aplicação (mencionada 40 vezes)

- Alguns professores mencionam que os alunos precisam compreender plenamente os conceitos gramaticais para aplicá-los eficazmente na produção textual. A associação entre a compreensão e a aplicação é vista como um desafio.

Tendência 8: Foco na contextualização e na prática constante (mencionada 51 vezes)

- Alguns professores relatam que, ao focar na contextualização dos conteúdos gramaticais e na prática constante, eles conseguem melhorar a capacidade dos alunos de aplicar a gramática na produção textual.

Tendência 9: Desafios do ensino fragmentado (mencionada 26 vezes)

- Alguns professores mencionam que o ensino fragmentado e a falta de uma abordagem integrada entre estrutura linguística e uso linguístico podem dificultar a aplicação dos conhecimentos gramaticais pelos alunos.

Tendência 10: Resultados variados em diferentes gêneros textuais (mencionada 34 vezes)

- Alguns professores observam que os alunos têm resultados variados na aplicação dos conhecimentos gramaticais, dependendo do gênero textual que estão produzindo.

Essas tendências refletem as complexidades envolvidas no ensino e na aplicação da gramática na produção textual e destacam a importância de abordagens pedagógicas eficazes que considerem as necessidades individuais dos alunos e promovam a compreensão

contextualizada da gramática. A partir dessa orientação, fica entendido que há de se intensificar o trabalho com gramática em favor do texto para alcançar níveis mais altos, no que diz respeito à eficácia dos estudantes, na produção textual.

Ademais, pelas palavras de Neves (2021, p. 11), é “[...] a gramática que organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função”. Ainda segundo a autora, os processos ativados, por sua vez sistematizados pela gramática, são responsáveis pela concretização das relações discursivas fundidas no texto. Portanto, a relação entre gramática e produção textual é complexa e requer abordagens que mostrem como essas construções, observadas em contextos de usos, contribuem para a construção de significados e relações dentro do texto, tornando-o funcional e pragmático.

A próxima pergunta se refere às percepções dos professores sobre a possibilidade de haver ou não uma **diferença entre ensino de gramática e a análise linguística/semiótica**, com o objetivo de captar a visão dos docentes sobre como essas abordagens se complementam ou se contradizem em suas práticas pedagógicas.

Antecipamos a importância de notar que, embora algumas respostas afirmem claramente que existe uma diferença entre esses dois enfoques, outras podem expressar opiniões conflitantes ou refletir uma certa confusão em relação a esses conceitos. A formação do professor desempenha um papel crucial na percepção dessas diferenças, pois professores mais atualizados com as novas discussões tendem a ir ao encontro da constatação de Bezerra; Reinaldo (2013) ao afirmarem que análise linguística possui um *status* teórico, na medida em que está apoiado em correntes teóricas da língua, sobretudo aquelas que dialogam com o paradigma funcional, e metodológico, porque é um direcionamento didático para um ensino mais analítico e reflexivo da língua. Ainda, é interessante observar que algumas respostas podem indicar que, na prática, o trabalho com análise linguística é visto por alguns docentes como anulando ou substituindo a explicação dos conteúdos gramaticais.

Com base nas respostas dos professores, fica claro que há uma variedade de perspectivas em relação à diferença entre o ensino de gramática e a análise linguística/semiótica. Vejamos:

- Abordagem contextualizada (98 alusões): Os professores mencionaram que a análise linguística/semiótica envolve uma abordagem mais contextualizada da língua, enquanto o ensino de gramática tende a focar nas regras gramaticais de forma isolada.

- Uso vs. Norma (74 alusões): Os professores enfatizaram que o ensino de gramática está mais voltado para a norma-padrão da língua, enquanto a análise linguística/semiótica se concentra no uso real da língua em diferentes contextos.
- Reflexão vs. Prescrição (80 alusões): Apontaram que a análise linguística/semiótica promove uma reflexão mais profunda sobre a língua e seus usos, enquanto o ensino de gramática muitas vezes se limita à prescrição de regras.
- Atenção ao contexto (89 alusões): A análise linguística/semiótica foi mencionada como uma abordagem que leva em consideração o contexto de comunicação, enquanto o ensino de gramática pode ser mais descontextualizado.
- Foco no texto (65 alusões): Vários professores destacaram que a análise linguística/semiótica parte do texto e de sua situação de produção, enquanto o ensino de gramática pode negligenciar essa dimensão textual.
- Ênfase na compreensão (73 alusões): Alguns professores mencionaram que a análise linguística/semiótica se concentra na compreensão dos sentidos e significados dos textos, enquanto o ensino de gramática muitas vezes se concentra nas estruturas linguísticas.
- Flexibilidade vs. Rigidez (61 alusões): A análise linguística/semiótica foi associada à flexibilidade e adaptabilidade na compreensão da língua, em contraste com a rigidez muitas vezes percebida no ensino de gramática.
- Múltiplos significados (58 alusões): Alguns professores enfatizaram que a análise linguística/semiótica lida com os múltiplos significados que podem ser atribuídos aos textos, enquanto o ensino de gramática pode se concentrar em regras fixas.
- Variações linguísticas (50 alusões): A análise linguística/semiótica foi vista como mais inclusiva das variações linguísticas, enquanto o ensino de gramática muitas vezes prioriza a norma padrão.
- Interdisciplinaridade (42 alusões): Alguns professores destacaram que a análise linguística/semiótica permite uma abordagem mais interdisciplinar, incorporando elementos de diferentes áreas do conhecimento.

Em seu estudo, Mendonça (2006) estabeleceu uma comparação entre ensino de gramática e prática de análise linguística, podendo ser vista no quadro a seguir:

Quadro 18 – Ensino de gramática e prática de Análise linguística

Ensino de gramática	Prática de Análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

As tendências observadas nas falas dos professores refletem uma preocupação recorrente com a diversidade de resultados na aplicação dos conhecimentos gramaticais pelos alunos, bem como com as dificuldades comuns enfrentadas por eles, como falta de interesse, defasagem na leitura e interpretação, entre outras. Os professores também ressaltam a importância da contextualização do ensino da gramática, destacando a associação entre compreensão e aplicação dos conceitos gramaticais, e enfatizando a necessidade de um ensino integrado e constante prática.

Por outro lado, a abordagem proposta por Mendonça (ano?) na prática de Análise Linguística (AL) apresenta um contraponto significativo. Enquanto as tendências observadas nas falas dos professores indicam uma fragmentação entre os eixos de ensino, com aulas de gramática não necessariamente relacionadas com as de leitura e produção textual, Mendonça (ano?) propõe uma integração entre esses eixos. Além disso, a metodologia reflexiva e baseada na indução proposta por Mendonça (ano?) difere da abordagem transmissiva e dedutiva destacada nas tendências dos professores.

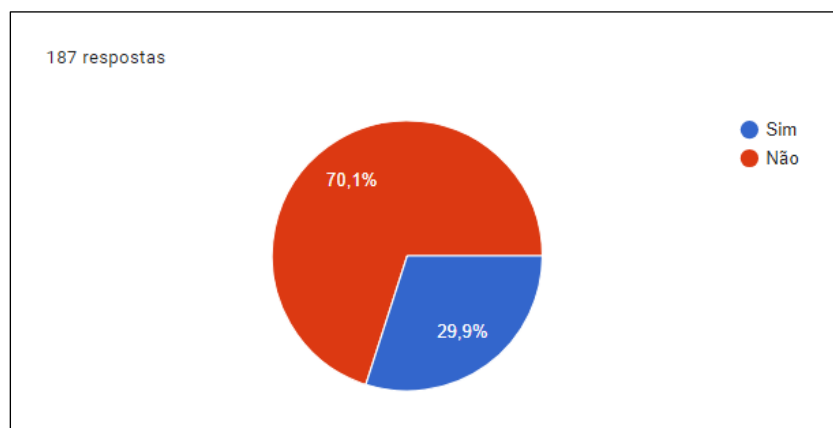
Enquanto os professores enfatizam os conteúdos gramaticais como objetos de ensino, Mendonça (ano?) destaca os usos como objetos de ensino, privilegiando a centralidade dos efeitos de sentido e a intersecção das condições de produção dos textos com as escolhas linguísticas. Enquanto os professores tendem a privilegiar exercícios estruturais e de correção, Mendonça (ano?) prefere questões abertas e atividades de pesquisa que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido.

Trata-se, pois, de perspectivas para o trabalho com a gramática – apesar de ambas as abordagens explorarem a gramática como objeto de ensinar e aprender – trata-se de uma consideração crucial no contexto do ensino de língua. A distinção fundamental entre elas reside na maneira como abordam a gramática: enquanto o ensino de gramática muitas vezes se concentra em apresentar regras gramaticais de forma prescritiva, sem necessariamente enfatizar a dinâmica e os usos reais da língua, a análise linguística/semiótica parte da premissa fundamental de observar os fatos da língua em contexto, considerando as variações linguísticas, os usos autênticos e a adaptação da língua ao contexto comunicativo.

Essa abordagem dinâmica da análise linguística/semiótica abre espaço para uma compreensão mais profunda e contextualizada da língua, contribuindo para uma formação linguística mais sólida e reflexiva por parte dos alunos. Assim, enquanto ambas abordam a gramática, a diferença-chave está na perspectiva adotada em relação à língua e à forma como ela é concebida, ensinada e aprendida.

A próxima questão, que agora os nossos olhos põem atenção às respostas, diz respeito ao **conhecimento dos professores participantes sobre a teoria funcionalista como possibilidade para as abordagens no ensino de gramática.**

Figura 23 – Conhecimento da abordagem funcionalista no ensino de gramática



Fonte: elaborada pelo autor (2023), por captura de tela.

Os resultados apresentados no gráfico revelam que, entre os 187 docentes avaliados, 131 não demonstram conhecimento sobre a abordagem funcionalista no ensino de gramática. Essa constatação sugere uma possível influência da formação acadêmica predominante, que tende a focar mais em abordagens formalistas. No entanto, é importante reconhecer que essa análise se baseia nos dados específicos deste estudo e pode não refletir a totalidade do cenário educacional.

Outro ponto a ser considerado é a afirmação feita por Bispo *et al.* (2022) de que o ensino de língua não fazia parte dos estudos do Funcionalismo Norte-americano. Essa constatação, ampliando a noção do paradigma funcional para uma corrente teórica específica, pode justificar o desconhecimento dos professores em relação a essa abordagem. No entanto, é importante destacar que, mesmo sendo uma abordagem relativamente recente no contexto do ensino de Língua portuguesa, ela se mostra promissora e alinhada com as orientações nacionais para o ensino da língua.

Diante desse cenário, os resultados obtidos por meio desse questionamento foram decisivos como reforçador da necessidade de investir em um percurso formativo, como o que foi realizado nesta pesquisa, com o objetivo de apresentar essa pauta aos professores. Acreditamos que essa abordagem funcionalista representa um território fértil para as práticas de ensino de língua portuguesa que convergem com as diretrizes oficiais. Como destacado por Bispo *et al.* (2022), vários pesquisadores brasileiros têm se dedicado a apresentar evidências a partir de pontos convergentes entre os postulados funcionalistas e as orientações oficiais para o ensino da língua. Nesse sentido, nos posicionamos como parte desse grupo de pesquisadores, ao investirmos em uma formação que coloca o professor como agente central para implementar aulas de língua portuguesa fundamentadas, também, nessa teoria promissora.

Com base nas respostas anteriores, que revelaram um desconhecimento significativo por parte dos docentes em relação à abordagem funcionalista associada ao ensino de gramática, a próxima questão busca esclarecer **como os professores percebem as diferenças fundamentais entre o funcionalismo e outras abordagens**, como aquelas que se baseiam no formalismo, no contexto do ensino de gramática. Pretendemos, assim, explorar se os educadores conseguem identificar as distinções cruciais entre essas perspectivas pedagógicas e como essas distinções podem influenciar suas práticas de ensino. Esta investigação visa lançar luz sobre a visão dos docentes em relação à introdução de abordagens mais contemporâneas no ensino de gramática e como eles percebem a aplicação dessas abordagens em suas aulas de língua portuguesa.

Analisando as respostas dos docentes, foi possível interpretar e compilar as principais percepções, descritas no discurso indireto, da seguinte forma:

- Ênfase no uso e contexto: A abordagem funcionalista destaca-se por sua ênfase no uso da língua em contextos reais, enquanto outras abordagens, filiadas ao formalismo⁴⁵, tendem a focar nas regras gramaticais e estruturas isoladas.
- Análise da função linguística: Os docentes reconhecem que o funcionalismo se preocupa em analisar as funções linguísticas das palavras e estruturas dentro do texto, enquanto outras abordagens podem negligenciar essa perspectiva funcional.
- Conexão com o contexto social: O funcionalismo é visto como uma abordagem que se preocupa com as constantes transformações da linguagem na sociedade e considera o contexto social como relevante para a compreensão da língua em uso.
- Abordagem prática e comunicativa: Muitos destacam que o funcionalismo é prático e voltado para a comunicação, enfocando a língua em situações reais de interação, em contraste com abordagens mais teóricas e descontextualizadas.
- Relação com o ensino de Gramática: Alguns docentes apontam que o funcionalismo não exclui o ensino de gramática, mas o aborda de maneira integrada ao contexto e uso funcional da língua.
- Consideração do texto: A abordagem funcionalista é mencionada como aquela que considera o texto como unidade de análise linguística, enquanto outras abordagens podem focar em unidades menores, como frases ou palavras.
- Contexto semântico-pragmático: O funcionalismo é associado à análise da língua em seu contexto semântico-pragmático, em contraste com abordagens mais formais.
- Conexão com os gêneros textuais/discursivos: Alguns docentes destacam que o funcionalismo se relaciona com o estudo dos gêneros textuais e discursivos, enfocando como a linguagem é usada em diferentes tipos de textos.
- Reflexão sobre a função da Gramática: O funcionalismo é percebido como uma abordagem que leva os alunos a refletirem sobre a função da gramática no contexto da comunicação.

Como podemos notar, essas respostas indicam que os docentes têm uma compreensão geral da abordagem funcionalista como focada no uso da língua em contextos reais, em contraste com abordagens mais tradicionais e formais que se concentram em regras gramaticais.

⁴⁵ Aqui, é importante destacar que a ideia de formalismo, muitas vezes confundida com uma abordagem mais tradicional da gramática, associada à simples exploração metalinguística, é um posicionamento adotado pelo professor.

Por essa razão, algumas respostas apresentam uma confusão entre forma e tradição/normatividade, a qual deve ser evitada. Nessa abordagem, não estamos colocando o Funcionalismo de um lado e as regras gramaticais de outro, pois, como já mencionamos, nenhum estudo de gramática, independentemente da abordagem, está alheio às regras. Além disso, a maioria dos professores reconhece a importância dessa abordagem, mesmo que não tenham um conhecimento profundo sobre ela.

O objetivo da próxima pergunta foi investigar o nível de **familiaridade e compreensão dos professores em relação aos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018**, e como esses materiais abordam o ensino de gramática. A intenção foi obter informações sobre se os professores estão cientes desses documentos e como eles percebem a orientação oferecida por eles no que diz respeito ao ensino de gramática. Isso forneceu informações sobre como as políticas educacionais estão sendo transmitidas e interpretadas no contexto das salas de aula ao longo de vinte anos (entre cada uma das diretrizes), bem como sobre o grau de alinhamento entre as teorias que fundamentam⁴⁶ os documentos e as crenças e práticas reais. Como forma de resumir os principais achados extraídos a partir da pergunta *Você já teve contato com os documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/2018)? Na sua opinião, como esses materiais tratam o ensino de gramática?* vejamos algumas falas:

- PROFESSOR(A) 01: *"Sim. Os documentos oficiais preveem que o professor saiba lidar com o ensino de gramática centrado no uso-reflexão-ação, conforme os textos são dispostos em diferentes suportes e esferas sociais."*
- PROFESSOR(A) 02: *"Sim, tratam o ensino de gramática de forma contextualizada, a partir de textos e usos reais da língua, possibilitando a reflexão sobre a língua em uso."*
- PROFESSOR(A) 03: *"Sim, eles defendem que a gramática deve ser trabalhada de forma contextualizada."*
- PROFESSOR(A) 04: *"A BNCC elege o texto como o centro do ensino, e não a gramática, e destaca, como objetivo primordial, possibilitar o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, para que ele atue, por meio de práticas de leitura e de escrita, nas diferentes esferas/campos da sociedade."*

⁴⁶ Estamos cientes de que os PCN e a BNCC não são objetos teóricos, mas, com certeza, estão alicerçados pelas teorias.

- PROFESSOR(A) 05: *"Sim, a BNCC avança um pouco para um ensino de gramática mais contextualizado, mas continua separando ao organizá-los em caixinhas diferentes."*
- PROFESSOR(A) 06: *"Sim, eles tratam o ensino de gramática de forma objetiva, clara, porém com algumas disparidades quando o assunto é prática pedagógica."*
- PROFESSOR(A) 07: *"Sim, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos auxiliam na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados pelo professor."*

Essas falas dos docentes dialogam diretamente com a discussão sobre as crenças e práticas na educação. Os professores, ao expressarem seu nível de familiaridade com esses documentos, revelam uma interação entre o que aprenderam nas orientações oficiais e suas próprias crenças e práticas educacionais.

As respostas dos docentes a essa pergunta são reflexos da interação entre influências externas, representadas pelos documentos oficiais, e suas crenças e práticas pessoais na educação. Por exemplo, os docentes que afirmam ter tido contato com esses documentos e reconhecem sua importância demonstram uma possível influência das diretrizes oficiais em suas práticas. Eles podem estar mais propensos a seguir as orientações contidas nos documentos, alinhando suas crenças educacionais às diretrizes estabelecidas.

Por outro lado, os professores que afirmam não ter tido contato ou ter tido contato superficial com os documentos podem depender mais de suas crenças e experiências pessoais para orientar seu ensino.⁴⁷ Essa falta de interação com as diretrizes oficiais indica que suas práticas podem ser mais moldadas por fatores externos a esses documentos, como suas próprias crenças sobre como a gramática deve ser ensinada, suas experiências anteriores ou as demandas específicas de sua comunidade escolar.

Os estudos sobre crenças, discutidos anteriormente, indicam que a influência sobre a prática docente é resultado de uma interação complexa de diversos fatores, incluindo saberes, conhecimentos e crenças. Esta complexidade se manifesta em como os professores abordam o ensino de gramática em sala de aula, e é nesse contexto que as respostas dos docentes à pergunta sobre seu contato com documentos oficiais ganham relevância.

⁴⁷ Vale enfatizar que isso não é um determinante. Em outro cenário interpretativo, docentes que mesmo tendo profundo domínio das diretrizes também podem dar um direcionamento diferente às suas práticas.

Sendo assim, as respostas dos docentes refletem a complexa interação entre influências externas e suas crenças pessoais, que são partes integrantes de suas práticas pedagógicas. Essa interação complexa tem um impacto significativo em como eles abordam o ensino de gramática em sala de aula e destaca a importância de entender melhor esses fatores para promover uma educação eficaz e alinhada com as necessidades dos alunos. Conforme Hosenfeld (2003, p. 39) salientou, "as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências", o que ressalta a relevância das crenças dos professores no contexto educacional e como essas crenças se entrelaçam com as influências externas, como as diretrizes curriculares.

Para ensinar gramática na perspectiva do uso e da reflexão, perguntamos, no questionário, **qual seria a principal mudança metodológica que o professor de Língua Portuguesa deve adotar**, aspecto que acreditamos estar intrinsecamente ligado às suas crenças e práticas pedagógicas. Esta questão teve como objetivo fundamental identificar se as crenças docentes estão alinhadas com uma abordagem que valoriza o ensino da gramática contextualizado no uso real da língua. Nesse contexto, buscamos compreender se existe uma sensibilização por parte dos professores, uma tomada de consciência da necessidade de ressignificar suas práticas, afastando-se de métodos tradicionais que enfatizam regras gramaticais descontextualizadas e promovendo abordagens que promovam a reflexão sobre a língua no contexto de sua utilização efetiva.

A investigação dessa questão é essencial para avaliar a disposição dos professores em alinhar suas práticas com abordagens mais contemporâneas e eficazes no ensino da gramática, considerando o contexto de construção de sentido e comunicação textual. Isso porque as crenças dos docentes sobre o ensino da gramática emergem como uma forma de pensamento moldada por suas experiências, contextos profissionais e interações sociais. Essas crenças, de acordo com a teoria, não são facilmente distintas do conhecimento, pois se entrelaçam com outras dimensões, como motivação e estratégias de ensino (Woods, 2003). São construções da realidade que coexistem e se ressignificam ao longo do tempo (Blatyta, 1999).

Ao analisar as respostas dos docentes⁴⁸, fica claro como suas crenças permeiam suas práticas pedagógicas. 44,92% dos professores destacam a necessidade de contextualização e uso de textos reais em suas aulas, alinhando-se à ideia de que a gramática deve ser ensinada de

⁴⁸ A porcentagem de cada ponto foi calculada dividindo o número de professores que mencionaram esse ponto pelo total de professores que responderam, multiplicando o resultado por 100. Para chegar ao total de professores que mencionaram cada ponto, foi realizada uma leitura atenta das respostas fornecidas pelos 187 professores. Utilizando a tecla "CTRL+L", as respostas foram organizadas e agrupadas com base no sentido expresso por elas, associadas a um conjunto de sinônimos que remetiam ao tópico, em cada um desses grupos. Dessa forma, foi possível contar quantas vezes cada ponto foi mencionado e determinar o número total de professores que destacaram cada aspecto em suas respostas.

forma contextualizada. Isso reflete uma mudança em direção a uma abordagem mais funcional e comunicativa, que valoriza a língua em uso, como sugerido por abordagens funcionalistas. Além disso, os docentes expressam o desejo de dinamizar suas aulas e adotar metodologias mais flexíveis, refletindo uma compreensão de que o ensino da gramática deve se adaptar às necessidades e realidades dos alunos. Essa adaptabilidade é essencial para a ressignificação das crenças, já que, como destacado por Barcelos (2006), as crenças são dinâmicas e contextuais.

A interdisciplinaridade e o uso de recursos tecnológicos também emergem nas respostas de 13,37% dos professores, sugerindo uma ampliação do horizonte das práticas pedagógicas. Isso está alinhado com a ideia de que as crenças dos professores são influenciadas pelo contexto profissional em que atuam (Barcelos, 2006), à medida que buscam se adequar aos novos parâmetros curriculares e às demandas da sociedade contemporânea.

Ainda, a visão dos professores, conforme expressa em suas respostas, está em consonância com a visão funcionalista da linguagem conforme descrita por Neves (2022), quando destaca a importância de colocar o foco na construção de sentido do texto, desvendando as funções da linguagem que se organizam especialmente pela função textual. 51,34% dos docentes enfatizam a necessidade de contextualização, uso de textos reais e a compreensão de que a gramática deve ser ensinada de forma contextualizada. Isso se alinha com a ideia de que a língua em uso, na interação, é o objeto de investigação.

Os professores também mencionam a importância de observar os usos linguísticos e rejeitar abordagens ingênuas que homogeneizam os itens da língua. 22,46% reconhecem que algumas questões gramaticais não podem ser entendidas apenas nos limites da oração, mas exigem uma compreensão mais ampla do funcionamento discursivo-textual, como a referenciação.

De maneira geral, as respostas dos docentes revelam a interação complexa entre suas crenças, experiências e contextos profissionais. Eles buscam ressignificar suas crenças, adotando abordagens mais contextualizadas, flexíveis e alinhadas com as necessidades dos alunos, refletindo uma compreensão de que o ensino da gramática deve evoluir em resposta aos desafios da educação atual.

5.2 O *chat* ao vivo: a espontaneidade revelada nos encontros

A abordagem contextual, conforme proposta por Kajala (1995), Barcelos (1995; 2015), oferece uma perspectiva importante para analisar o contexto em seu estado mais genuíno, no caso das crenças docentes. Essa abordagem proporciona ao pesquisador a

oportunidade de investigar as expressões mais espontâneas dos professores, manifestadas através de suas falas e interações durante os encontros realizados durante a execução da pesquisa. Isso porque o princípio fundamental dessa abordagem, no que concerne à pesquisa das crenças docentes, reside na observação da prática pedagógica. No contexto da intervenção realizada, em ambiente remoto, essa observação se concentra naquilo que os professores revelam durante discussões, motivadas tanto pelo tema central da formação como pelas declarações dos colegas no *chat* ao vivo.

Distintamente das entrevistas, nas quais as perguntas são previamente formuladas e para as quais os docentes conseguem se preparar antecipadamente, fornecendo respostas que podem se desviar das práticas efetivas de ensino, as trocas no *chat* revelam, de maneira explícita ou implícita, os pensamentos dos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem de gramática.

Para a análise das falas dos docentes, organizamos aquelas mais prototípicas, com maior recorrência entre seus pares, divididas em três blocos temáticos. No primeiro bloco, incluímos as reflexões dos docentes sobre o estado atual do ensino de Língua Portuguesa como componente curricular, suas percepções gerais, bem como as preocupações e desafios identificados. No segundo bloco, agrupamos as falas que se relacionam à prática docente e às percepções dos professores em relação ao trabalho com questões mais tradicionais da gramática. No último bloco, agrupamos as falas relacionadas ao ensino de gramática, especialmente, na perspectiva de sua mediação, a relação entre texto e gramática, bem como a prática de análise linguística.

5.2.1 Bloco 1: reflexões sobre o cenário do ensino e Língua Portuguesa⁴⁹

- DOCENTE 1⁵⁰ *"Estou me sentindo os alunos dizendo: Português é muito complicado, prefiro matemática que é resultado exato..."*
- DOCENTE 2 *"Esses números deixam claros os mínimos detalhes que os alunos não dão importância, vão passando para frente com a famosa 'ajudinha'..."*

⁴⁹ Em tempo: O recorte das respostas foi feito após uma leitura cuidadosa para selecionar aquelas consideradas mais representativas e abrangentes. Quanto ao número de comentários selecionados, não há uma quantidade fixa, visando capturar uma variedade de perspectivas. Os identificadores "docente 1", "docente 2", etc., não se referem à mesma pessoa em todos os itens, sendo atribuídos sequencialmente para diferenciar as perspectivas apresentadas pelos professores em cada contexto.

⁵⁰ Nesta e em todas as falas dos docentes, não fizemos qualquer alteração no que foi escrito originalmente.

- DOCENTE 3 *"Infelizmente os alunos chegam com uma base baixa de gramática no ensino médio."*
- DOCENTE 4 *"A falta de leitura é um grave problema sim, ao lado de mais alguns..."*
- DOCENTE 5 *"Os MEUS alunos só costumam escrever durante a preparação para o ENEM."*
- DOCENTE 6 *"Na graduação, eu questiono muito essas questões sobre o ensino de gramática, porque muitas vezes, só vemos a teoria numa perspectiva acadêmica..."*

As declarações dos docentes revelam desafios significativos no ensino da Língua Portuguesa. A percepção expressa pelo "DOCENTE 1" de que os alunos consideram o Português muito complexo em comparação com disciplinas como a Matemática aponta para uma barreira inicial na aprendizagem da língua: a de que pensar sobre ela demanda reflexão sobre o que se diz e o que se escuta. Essa perspectiva é corroborada pelo "DOCENTE 3," que enfatiza a base de gramática insuficiente que muitos alunos trazem do Ensino Fundamental, indicando que a falta de fundamentos linguísticos é um obstáculo à construção de habilidades necessárias a um aprendizado efetivo das noções estruturais, que sustentam a representação dos discursos, além de outros aspectos fundamentais, seja no nível sintático, semântico ou a dificuldade de reflexões no nível pragmático.

Além disso, a observação do "DOCENTE 4" sobre a escassez de leitura é um problema crítico. A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência linguística, e sua ausência pode afetar a capacidade dos alunos de produzir textos eficazes. Nesse sentido, a falta de estímulo à leitura contribui para um cenário em que os alunos se afastam da prática da escrita, conforme ilustrado pela afirmação do "DOCENTE 5," que menciona que seus alunos costumam escrever apenas durante a preparação para o Enem, demonstrando uma desconexão entre a escrita e a vida cotidiana.

Ainda, o "DOCENTE 2" destaca a falta de atenção aos detalhes por parte dos alunos, que muitas vezes passam adiante com a famosa "ajudinha", isto é, uma progressão automática das redes e dos sistemas de ensino, sem necessariamente terem desenvolvido as habilidades necessárias para o nível seguinte. Isso sugere que a educação linguística, como um conjunto de atividades que capacitam os alunos a conhecer e utilizar os recursos da língua de maneira adequada para produzir textos em situações específicas de comunicação (Travaglia, 2017), precisa ser analisada cuidadosamente, levando em conta esses fatores presentes nas falas dos docentes.

A educação linguística, ao se iniciar de maneira sistematizada, geralmente através das aulas de Língua Portuguesa, com enfoque no eixo gramatical, deve, primeiramente, realizar uma avaliação abrangente da realidade escolar. Esta avaliação inclui diversos aspectos, contemplando desde elementos estruturais do sistema educacional até a formação dos docentes. Na ausência de uma análise criteriosa, os professores podem manter crenças que não estão alinhadas com importantes premissas dos estudos linguísticos contemporâneos, essenciais para um ensino eficaz da língua, assim como com os princípios delineados em documentos oficiais citados anteriormente.

5.2.2 Bloco 2: percepções sobre o ensino de Gramática

- DOCENTE 1 *"Acredito que a forma como é explicada o ensino da Gramática, traz a dinamicidade da língua, as suas formas de uso..."*
- DOCENTE 2 *"A BNCC enfoca a análise linguística no texto e as provas avaliadas isoladamente. Teremos diferença."*
- DOCENTE 3 *"Eles serão cobrados em algum momento e acho muito importante saber as nomenclaturas..."*
- DOCENTE 4 *"Fico passado com a impetuosidade com que muitos colegas lançam essas nomenclaturas aos alunos..."*
- DOCENTE 5 *"A gramática aparece nas alternativas das questões de Linguagens, de modo contextualizado, sempre aliada à produção de sentidos."*
- DOCENTE 6 *"Quando vemos as questões de concurso e as questões do ENEM, percebemos que nos concursos as questões são com gramática isolada em sua maioria..."*
- DOCENTE 7 *"Não existe mais uma gramática isolada no livro didático, como era trazida antigamente."*
- DOCENTE 8 *"Por isso é necessário não apresentar a formação frasal apenas de forma direta e sem observar essa concordância do verbo com o sujeito..."*

Essas falas revelam, em sua maioria, uma discrepância entre o que se vê na escola e o que os alunos encontram em avaliações externas. Ainda, demarcam uma necessidade de se repensar, metodologicamente falando, o ensino de gramática, e não a sua exclusão das aulas de Língua portuguesa, conforme nos lembra Antunes (2007). Pelas declarações, notamos que os docentes percebem certas inconsistências entre pensamentos ainda presentes no cotidiano

escolar, por parte do professor, e o cumprimento de demandas pós-escolares, como é o caso da contextualização presente no Enem, tal qual revelam as falas dos docentes “5” e “6”.

Também, tais manifestações sobre o ensino de gramática nos fazem lembrar da diversidade associada ao termo gramática, já tratada ao longo deste trabalho, mas que, por ora, remetemos a gramática como eixo da grande área Língua portuguesa, tal qual sugere a BNCC (2017-2018). Nesse sentido, gramática, aqui, ganha um reposicionamento: eixo estruturante para análises integradoras que contemplem aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, sempre a propósito do texto, como explica Antunes (2003, p.97):

Uma gramática que seja funcional – com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor; portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto.

Pela fala do “DOCENTE 1”, fica claro que a reflexão deve estar para o redirecionamento do ensino, uma vez que a forma como são abordados os conteúdos impactarão a aprendizagem. Retomando a noção de funcionalismo linguístico, percebemos que a visão desse professor endossa a necessidade (e a nossa defesa) de um trabalho com a língua a partir dos usos reais como recursos autênticos para a contextualização das abordagens gramaticais. Ao mencionar que é a forma como se ensina gramática que pode dar ao trabalho com esse eixo um caminho mais centrado nos usos, o docente reforça a crença de que o professor é responsável pelo sucesso no ensino e que as suas escolhas metodológicas impactarão a percepção dos alunos sobre a gramática como disciplina (ou, no caso da BNCC, como eixo da LP), e como aspecto que organiza os modos de dizer, orais ou escritos, e esclarece as análises de enunciados em diferentes contextos e multimodalidades.

Outra questão importante surge ao observamos as falas dos docentes “3” e “4”, ao tocarem na questão do ensino de gramática ainda associado à memorização de nomenclaturas. Segundo a visão funcionalista da linguagem, explicada por Neves (2021), os usos se sobrepõem às formas, mas um aspecto não anula o nosso olhar para o outro. A discussão está para o que o professor deve priorizar em sala de aula, ou seja, o que deve vir primeiro ao trabalharmos com o eixo gramática. Nesse sentido, ao relacionarmos estas duas falas, *"Fico passado com a impetuosidade com que muitos colegas lançam essas nomenclaturas aos alunos..."* (DOCENTE 4); e *"Eles serão cobrados em algum momento e acho muito importante saber as nomenclaturas..."* (DOCENTE 3), chegamos a um acordo: as nomenclaturas, embora ainda fixadas em uma tendência mais tradicional de ensino, constituem-se elemento importante para

a sistematização de conceitos, porém posteriormente a um trabalho consistente de reflexão sobre a língua em uso e, sobretudo, ao objeto de ensino-aprendizagem nomeado.

5.2.3 Bloco 3: Marcas de trabalho com a gramática na perspectiva da Análise Linguística e do Uso

- DOCENTE 1 *"Não adianta saber as nomenclaturas das classes de palavras, se não consegue usá-las satisfatoriamente na produção textual."*
- DOCENTE 2 *"Gosto também dos comentários de Uber, WhatsApp e iFood."*
- DOCENTE 3 *"Não podemos deixar de trabalhar as questões metalinguísticas. Mas as atividades epilinguísticas devem caminhar juntas."*
- DOCENTE 4 *"Eu penso que temos que nomear sim, mas além disso, devemos refletir sobre os usos desses elementos que nomeamos, afinal tudo que nos cerca é nomeado."*
- DOCENTE 5 *"E as manchetes políticas e os discursos políticos são excelentes para trabalhar gramática."*
- DOCENTE 6 *"Acredito que seja importante ensinar a nomenclatura, no entanto, mostrar as regras no contexto dos alunos, no contexto de fala, de leitura de textos por exemplo."*
- DOCENTE 7 *"Hoje eu trabalhei Mc Cabelinho numa aula sobre pronomes e concordância."*

Este bloco de falas revela uma visão para a abordagem da gramática situada nas discussões da noção funcionalista. Essas respostas foram agrupadas pela ocorrência de falas que deixam evidentes um trabalho com gramática em uso, que, no dizer de Neves (2013, p. 15), “[...] é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação”. Observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneíza os itens da língua.

Nesse sentido, ao focarmos na fala do “DOCENTE 1”, percebemos uma tomada de consciência para a insuficiência do trabalho com nomenclaturas, dando lugar ao conhecimento sobre de que forma determinadas classes de palavras, por exemplo, constroem o sentido do texto. Nota-se, assim, que já há um rompimento desse aspecto respaldado pela tradição gramatical, isto é, um “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição” (Mendonça, 2006, p. 203).

Ao considerarmos que a tradição também é um reforçador de crenças docentes, conforme afirma Crahay *et al.* (2010), ao mencionar que elas são firmadas a partir da transmissão de modelos repetidos pela tradição, esse pensamento revelado pela fala do “DOCENTE 1” denota um rompimento a esse aspecto da tradição. Na prática docente, ensinar gramática rompendo a limitação da nomenclatura promove práticas de aplicação, nas aulas de LP, dos conteúdos gramaticais em favor do texto.

Complementar a esse pensamento, o “DOCENTE 4” e o “DOCENTE 6” defendem a necessidade de ensinar nomenclaturas, mas ampliando essa prática para a reflexão sobre os seus usos. Tal visão para o papel da nomenclatura, ampliada à noção de uso, vai ao encontro do pensamento de Givón (1995) ao afirmar que o significado é dependente do contexto e não-atômico. Nesse sentido, ensinar que a palavra “aí” é um advérbio de lugar, por exemplo, apenas nomeando a classe gramatical e classificando um elemento, excluiria análises mais profundas como as que podem ser flagradas nos múltiplos sentidos de “aí” em “E aí! Tudo bem?”.

Ainda, ao recortarmos a fala do “DOCENTE 3”, percebemos uma conciliação entre ensino metalinguístico e epilinguístico como abordagens interrelacionadas, não excludentes. Isso porque a forma e a função devem caminhar juntas no processo de ensino-aprendizagem da gramática, o que desafia o professor a integrar atividades que explorem conceitos (metalinguagem) com práticas de uso efetivo da língua (epilinguagem).

Nas falas “DOCENTE 2”, “DOCENTE 5” e “DOCENTE 7”, percebemos uma orientação para a consolidação de uma abordagem de gramática centrada no texto. Aqui, retomamos a noção de materiais autênticos que, segundo Mollon e Vargas (2014), se referem àqueles que emergem das necessidades comunicativas, que não têm a finalidade de abordar um conteúdo gramatical, mas podem (e devem) ser usados pelo professor para contextualizar e fazer o aluno refletir sobre os aspectos da língua.

Em complementação, seria fazer uso dos gêneros textuais, sobretudo aqueles que circulam na comunidade discursiva dos estudantes (Marcuschi, 2008), a exemplo dos “comentários de Uber, WhatsApp e iFood” (Docente 2), “as manchetes políticas e os discursos políticos” (Docente 5) ou, ainda, fazer uso de uma canção de “Mc Cabelinho” (Docente 7) para explorar, além do sentido, os aspectos gramaticais que subjazem a essa composição. Esses exemplos de práticas com a gramática estão próximos do que preconizam premissas funcionalistas, pois, como comenta Neves (2014, p. 128), “as pessoas falam - exercem a faculdade da linguagem, usam a língua - para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem”.

5.3 O formulário de frequência: promovendo uma autorreflexão

Através do formulário de registro de frequência, no qual a última pergunta era uma autoavaliação: *"Alguma ideia sua ou conceito específico foi reforçado ou desafiado, como resultado do conteúdo vivenciado? Em caso afirmativo, qual foi essa ideia ou conceito?"*, tivemos a oportunidade de colher as impressões docentes, em tempo real, sobre a pauta formativa de cada encontro. Tal questão foi pensada a fim de que, durante o processo formativo, facilitasse a compreensão de que forma as reflexões estavam dialogando com as experiências dos professores, modificando-as ou reforçando-as. Isso porque acreditamos na avaliação formativa como uma opção didática, dada a sua função reguladora (e autorreguladora), para responder necessidades do processo e causas de possíveis entraves detectados, o que implicará do condutor do percurso uma tomada de atitude, uma reprogramação do que havia sido inicialmente pensado.

Apostamos nessa estratégia por acreditarmos que as crenças não são modificadas repentinamente, elas demandam um processo. Nesse sentido, para entendermos de que forma a teoria vivenciada nos encontros dialoga com a prática docente, – e, obviamente, com suas crenças – lançamos mão de uma pergunta que o ajudasse a perceber que aquilo que ele pratica pode estar próximo ou distante das discussões empreendidas. Dessa forma, por defendermos o Funcionalismo como uma possibilidade de abordagem linguística para o ensino de gramática, a ideia era fazer o docente perceber se suas práticas dialogavam com essa corrente, cujas marcas também estão presentes na diretriz oficial da Educação Básica, a BNCC.

Com relação às falas selecionadas para serem analisadas, utilizamos o critério da recorrência, ou seja, quanto mais se repetisse nas respostas, mais atenção seria dada, chegando a esta seção em forma de representação compilada. Também, selecionamos respostas cujo conteúdo não foi recorrente, mas possui uma relevância para a discussão que pretendemos estabelecer: como os docentes internalizaram e aplicaram os princípios do Funcionalismo Linguístico às referências sobre o ensino de gramática. Para isso, organizamos as falas em quatro blocos: 1) falas que reforçam ideias, noções e conceitos sobre o Funcionalismo linguístico; 2) respostas que revelam desafios a ideias anteriores, a respeito do ensino de gramática; 3) novas percepções sobre e para a prática docente e 4) internalização da importância de um trabalho contextualizado para o ensino de gramática na perspectiva da análise linguística.

5.3.1 Bloco 1: Noções e conceitos de Funcionalismo linguístico

- DOCENTE 1: *"Sim, foi reforçada a ideia de que a língua é viva, dinâmica, diversa e, por isso, exigente de que, em nossa prática de sala de aula, a enxerguemos assim para que possamos auxiliar no seu uso."*
- DOCENTE 2: *"Ficou mais claro o conceito sobre o funcionalismo e o formalismo."*
- DOCENTE 3: *"Sim, percebi que o Funcionalismo Norte-americano não é uma teoria muito distante da minha realidade em sala de aula e que muito do que foi pensado já é praticado."*

Embora a maioria dos docentes tenha respondido, no formulário de inscrição, que nunca havia participado de um percurso formativo cuja temática fosse ensino de gramática, ou de discussões envolvendo Funcionalismo linguístico como possibilidade para o ensino, muitas respostas revelaram certa familiaridade com essa teoria. Tal evidência está em falas que trouxeram à tona expressões que denotam um trabalho com a língua em uso para reflexões sobre a gramática e valorizam a dinamicidade da língua, conceito importante para os funcionalistas (Neves, 2021), seu uso e sua diversidade. Além disso, percebemos que muitos docentes, embora desconhecessem o Funcionalismo de orientação Norte-americana, conduzem atividades em sala de aula a partir de pressupostos dessa corrente, ainda que de maneira inconsciente, a exemplo dos dados reais da língua em uso para as análises das formas gramaticais (Givón, 1984; 1990; 1993).

Essas percepções não são contrárias ao que propusemos para o ensino, a partir da visão funcionalista, apresentada durante os encontros. Elas reforçaram uma visão positiva, inclusive reverberada em sala de aula, de uma prática de análise linguística, isto é, um trabalho com a gramática a partir do texto, levando em conta os seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos como sendo o conteúdo essencial. Isso revela que os docentes estão encontrando pontos de conexão entre os conceitos teóricos e sua prática de ensino.

Nesse sentido, as práticas e as crenças de boa parte dos docentes estão sustentadas por uma teoria, mesmo que, repetimos, não sendo totalmente explorada, dado o desconhecimento dos princípios, premissas e outras questões que levariam a um trabalho ainda mais consistente apoiado nessa corrente teórica.

5.3.2 Bloco 2: Desafios a ideias anteriores

- DOCENTE 1: *"Sim, a ideia de que a gramática precisa ser trabalhada de forma contextualizada."*
- DOCENTE 2: *"Sim, estou me questionando sobre o quanto eu tenho conseguido (e se tenho conseguido) apresentar uma gramática de modo produtivo para os meus alunos."*
- DOCENTE 3: *"Uma ideia foi desafiada. A de trabalhar com manchetes com atualidade e não apenas só o que está no livro."*
- DOCENTE 4: *"Ainda não havia pensado nessa questão da desvantagem do material como uma maneira mais prática de ajudar o aluno a perceber que a língua que estudamos é a que usamos."*
- DOCENTE 5: *"A aula me desafiou a abordar os assuntos de maneira realmente contextualizada e me aproveitar das produções dos alunos."*
- DOCENTE 6: *"Foi desafiado o desejo de me aprofundar nos estudos sobre a linguística funcionalista e colocá-la em prática em minha sala de aula."*

Como podemos perceber, as falas dos professores apontam para o desafio de ideias anteriores, reforçada nas práticas, relacionadas ao ensino de gramática, do ponto de vista da utilização de materiais autênticos para abordagens contextualizadas, que levem o aluno a refletir sobre a língua em uso. Fica nítido o questionamento e a autorreflexão sobre o tratamento didático dado à gramática, embora também já tenham afirmado sobre a importância de um trabalho focado em dados reais da língua.

Em uma análise sobre crenças em contato com teoria, percebemos que que esses professores estão desafiando abordagens tradicionais, sobretudo aquelas apoiadas em um ensino mecanizado, por exemplo: retirar frases de um contexto, ou forjar dados para explicações reducionistas para os fatos da língua. No lugar disso, estão buscando estratégias mais eficazes que promovam o uso prático da língua. Do mesmo modo, o reconhecimento da necessidade de utilização de materiais autênticos sugere uma abordagem pedagógica que valoriza a conexão entre a gramática e o texto que emerge das situações de comunicação.

5.3.3 Bloco 3: Novas percepções para a prática docente

- DOCENTE 1: *"Na graduação não tive contato com esses conceitos aplicados à prática. Acredito que esse curso irá agregar e muito ao meu trabalho com os alunos."*

- DOCENTE 2: *"Percebi que trazer mais para o palco as produções e usos dos estudantes pode ajudar para que a aprendizagem seja mais produtiva."*
- DOCENTE 3: *"Foi reforçado, porque ajudou a ajustar as aulas que não tinham uma sequência adequada."*
- DOCENTE 4: *"A importância da SD⁵¹ para trabalhar aspectos gramaticais também e não apenas os gêneros textuais."*
- DOCENTE 5: *"Sim, que um gênero textual pode ser mais propício para o estudo de determinados conteúdos de análise linguística do que outros."*

Neste recorte específico, observamos uma lacuna relacionada à formação inicial dos professores. Embora seja compreensível que a universidade não abranja todos os aspectos devido à evolução constante dos estudos linguísticos, a falta de familiaridade com teorias como o funcionalismo pode ser vista como um indício de desatualização. Isso é especialmente relevante considerando que a teoria funcionalista, com estudos de autores como Givón no Século XX, já possui uma trajetória consolidada. No entanto, é importante considerar que essa análise reflete o contexto específico deste estudo e pode não capturar toda a diversidade de experiências e conhecimentos dos docentes.

Nesse sentido, essa intervenção foi positiva por proporcionar a esses docentes o contato com uma teoria que dialoga com a BNCC, diretriz que norteia o ensino atual. Ao mencionarem que as reflexões, oriundas dos encontros, ajudaram a reajustar as aulas, fica claro que a formação acadêmica inicial pode não ter fornecido as ferramentas necessárias para a aplicação eficaz dessas teorias na sala de aula ou, tal qual foi dito por alguns docentes, ausência dessa teoria no currículo da graduação. Esse indicador nos chama atenção, porque, durante esta pesquisa, temos insistido que algumas crenças docentes, que desencadearão as práticas, também são construídas no âmbito da graduação, da formação inicial. Dessa forma, os saberes da formação inicial, tal qual nos lembra Tardif (2002), refletem na construção de nossas crenças docentes.

Outra questão importante foi o reconhecimento da importância das sequências didáticas como sugestão para uma abordagem pedagógica mais alinhada com o Funcionalismo linguístico, que valoriza a prática contextualizada e a análise linguística com base em dados reais de interação, tendo como ponto de partida um gênero textual. De forma prática, os docentes puderam ver (e produzir⁵²) sequências didáticas com foco nos aspectos estruturais do

⁵¹ Sequência Didática.

⁵² Sobre essas produções, destinamos o capítulo analítico seguinte para comentá-las.

gênero, mas também na análise linguística. Viram, portanto, de que forma a construção do texto se completa pelas escolhas gramaticais, logo linguísticas, em favor dos propósitos comunicativos.

5.3.4 Bloco 4: Importância de uma prática contextualizada

- DOCENTE 1: *"Sim, a ideia da gramática não pode ser ensinada fora de contexto."*
- DOCENTE 2: *"A ideia de que a gramática precisa ser trabalhada de forma contextualizada."*
- DOCENTE 3: *"Importante usar os textos autênticos nas aulas de língua portuguesa."*
- DOCENTE 4: *"Sim. O estudo da língua deve priorizar dados reais de interação dos seus usuários, seja nos textos orais ou escritos."*

Por fim, este último bloco carrega falas cuja intenção é mostrar que o conteúdo temático de cada uma das pautas formativas ora confronta, ora dialoga com a formação, com as crenças e com as práticas dos professores. Vários docentes destacam a ideia de que a gramática não deve ser ensinada de forma isolada, mas a partir de textos autênticos, revisitando, assim, a noção de materiais autênticos e não autênticos, discutidos ao longo desta pesquisa. Ainda, a repetição da noção de ensino de gramática contextualizada, mediada pelos materiais autênticos de fala e de escrita como centro de atenção para a prática de análise linguística.

5.4 Atividades de intervenção em sala de aula: ensaiando a abordagem funcionalista

Esta seção tem o propósito de apresentar os desdobramentos de atividades realizadas pelos docentes em sala de aula. Tais atividades foram direcionadas para verificar a percepção dos professores sobre o conteúdo vivenciado em cada encontro, bem como, agora, interpretar como crenças e conhecimento sobre uma teoria linguística (o Funcionalismo) se inter cruzam nas abordagens em sala de aula. Ao final de cada encontro, os participantes eram orientados quanto à realização da atividade em consonância com a pauta formativa de cada encontro. Essas atividades foram registradas no próprio formulário eletrônico onde constavam os direcionamentos. A ideia foi torná-lo diário de bordo, um instrumento de avaliação do processo formativo que

[...] permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução

sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (Porlán; Martín, 1997, p. 19-20).

Dessa forma, ao registrarem suas experiências com a vivência de atividades direcionadas pela formação, os professores fizeram reverberar a pauta formativa. Ainda, puderam colocar em prática os conhecimentos sistematizados nos encontros, e “ensaiar” a abordagem funcionalista aplicada, tanto por meio de ações de observação em materiais didáticos, quanto pelo próprio planejamento de atividades para a prática de análise linguística orientada pelo viés funcionalista. Para nós, realizadores deste estudo, os diários de bordo cumprem a função de sistematizadores das percepções docentes sobre o conteúdo da formação, bem como reveladores de crenças, explícitas ou implícitas, em consonância ou dissonância com a teoria linguística adotada para fundamentar as abordagens.

Para tanto, elaboramos quatro atividades, uma para cada encontro, sendo as três primeiras analisadas neste capítulo e a última, pela densidade e limites estruturais, refletidas no capítulo vindouro. A primeira atividade objetivou captar as percepções dos professores sobre a distinção entre ensinar gramática sob uma perspectiva de ensino descontextualizada e sem preocupação com as análises sobre os usos, e análise linguística, aliadas ao conhecimento teórico proposto nos encontros. A segunda atividade sugeriu um roteiro de aula a partir do gênero textual manchete, como material autêntico, para o trabalho com aspectos gramaticais envolvidos nessa construção. Nesse sentido, verificaremos como os docentes conseguem associar língua e uso, texto e gramática na aula proposta. A terceira atividade proporcionou aos professores um momento de análise de aspectos gramaticais a partir das próprias produções dos estudantes. Aqui, a ideia foi fazer o docente olhar para esse material autêntico, a fim de fazer o que Geraldi (1984) propôs ao mencionar que o texto do aluno é o mote para a análise linguística.

5.4.1 Atividade e registro nº1: Análise Linguística ou gramática?

Esta atividade girou em torno da análise de um aspecto do livro didático, que o professor utiliza em sua prática, visando entender como ele interpreta a diferença entre ensinar gramática e fazer análise linguística. Embora Bezerra; Reinaldo (2013) afirmem que ao trabalhar com análise linguística não estamos desprezando a gramática, inclusive questões mais tradicionais do seu ensino, como por exemplo a classificação, percebemos que alguns professores, seja durante os encontros, seja nos próprios registros nos diários de bordo,

compreendem essas questões como sendo antagônicas. De fato, se pensarmos no que a BNCC (2017-2018) sugere para o trabalho com o eixo análise linguística, que contempla o estudo da gramática da Língua portuguesa, focando no uso e na reflexão a partir de textos, e que o ensino de gramática, demarcado pela repetição da tradição escolar, sugere uma abordagem diferente desta, poderíamos chegar à conclusão de que análise linguística e gramática não se misturam. Porém, o foco não está para a simples mudança de termos, mas para o que cada um carrega quanto ao tratamento didático.

No primeiro direcionamento da atividade, *“Escolha uma atividade do livro didático de Língua portuguesa adotado pela sua escola. Após isso, responda: qual é o objetivo dessa atividade?”*. Para esse questionamento, selecionamos, até pela maior recorrência, respostas cujo conteúdo de gramática estivesse ligado a ideia de uso, “[...] de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada” (Neves, 2009, p. 22). Vejamos:

1. “Conhecer o que são adjuntos e entender o conceito de advérbio. Entender as circunstâncias que os advérbios exprimem. Reconhecer a função do adjunto adverbial.”
2. “Possibilitar o reconhecimento das funções do sujeito e do predicado na oração.”
3. “Comparar o uso de regência nominal na norma padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.”
4. “Conduzir o aluno a perceber a relação de sentidos estabelecida entre orações e escolher conjunções adequadas para a manutenção do sentido proposto.”
5. “Reconhecer a importância dos pronomes na construção da persuasão num anúncio publicitário.”
6. “Refletir sobre a utilização e efeitos de sentido gerados pelas formas verbais do modo indicativo, assim como sobre as diferenças de efeito de sentido causadas pela troca delas nos textos.”

De acordo com esses objetivos, percebemos que o conteúdo gramatical está vinculado à ideia de levar o estudante a refletir sobre a língua em uso, tal qual sugerem as abordagens funcionalistas, ao entender que língua e uso são indissociáveis. Ao nos depararmos com expressões como “funções”, “contexto”, “uso” e “sentido”, concluímos, por esse recorte, que a maioria dos materiais mencionados pelos professores está de acordo com as recomendações da diretriz oficial BNCC (2018), quando chama atenção para os aspectos gramaticais, seja da norma-padrão, seja de outra variedade, em favor do texto como possibilidade de ampliação do

desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, oportunizarão uma participação mais efetiva dos sujeitos interactantes em uma sociedade multimodal.

Observemos, contudo, o objetivo proposto pelo livro didático apresentado pelo docente (1): *“Conhecer o que são adjuntos e entender o conceito de advérbio. Entender as circunstâncias que os advérbios exprimem. Reconhecer a função do adjunto adverbial.”* Pela ordem como são detalhados, percebemos uma inversão do que os estudos funcionalistas sugerem ao tratarem as estruturas linguísticas: o uso deve vir primeiro para uma posterior reflexão sobre eles. Nota-se, nesse exemplo, que “entender as circunstâncias que os advérbios exprimem” deveria ser o primeiro direcionamento, uma vez que é na multiplicidade de funções, reveladas a partir dos contextos, que o sujeito se apropriaria do que é advérbio. Dito dessa forma, o conceito parece estar em posição de destaque, como sendo a primeira ação ao se trabalhar com um conteúdo gramatical.

Em seguida, solicitamos que os docentes dissessem o nome da seção onde o conteúdo estava presente. Tal questionamento diz respeito às reflexões de Neves (2003) e Antunes (2007), quando explicam que a simples mudança da terminologia, como nos casos a seguir, apresentados pelos professores, não se configuraria, necessariamente, uma mudança na abordagem da gramática. Para as autoras, a nova terminologia pode conter marcas – ou sua essência completa – de um trabalho que supervaloriza somente o ensino de nomenclaturas e classificações. Vejamos alguns exemplos:

- Análise linguística/semiótica
- Prática Linguística
- Palavras na lupa
- Reflexão sobre o uso da Língua
- Língua e linguagem - Foco no texto
- Estudo da língua
- Prática de linguagem
- A língua na real

Ao fazermos uma análise, recorreremos à ideia de crenças, já discutida ao longo desta pesquisa para afirmar que, muitas vezes, há um hiato entre o que está posto ou recomendado e o que, de fato, é praticado pelo professor. Nesse sentido, embora as terminologias, acompanhadas de seus objetivos, sugiram um trabalho com a gramática na perspectiva da

análise linguística, nem sempre isso é efetivado na escola. A partir das respostas dos professores, constatamos que a maioria percebeu que o livro didático optou por usar uma nomenclatura diferente da que a tradição escolar usava para se referir à gramática.

5.4.2 Atividade e registro nº 2: uma aula funcionalista

Para esta atividade, sugerimos um roteiro didático a partir do gênero textual manchete de notícia. Recomendamos ao professor que selecionasse uma manchete e, depois de explorados os aspectos relacionados à leitura, partisse para a reflexão acerca da construção sintática, que ajuda a conferir o sentido do texto e a expressar o desejo focal do produtor da manchete. Essa recomendação didática está amparada pelo viés de ensino reflexivo da gramática ou ainda pelo que Neves (2021) vai chamar de gramática indissociável do texto.

A partir das respostas dos professores no diário de bordo digital, procuramos interpretar os resultados com foco na mediação, no tratamento didático, bem como na correspondência texto-gramática numa junção de aspectos semânticos, quando o professor conduz as análises da construção sintática com foco na produção de sentido; sintáticos, quando ele conduz a prática de análise linguística enfatizando escolhas sintáticas para a produção do texto; e pragmáticas, quando associa tudo isso ao uso, às práticas sociais.

Para a seleção dos exemplos, estabelecemos os critérios de mesmo objeto de estudo, o verbo, além de marcas de convergência com as orientações da atividade, em diálogo com a pauta formativa. Para tanto, observaremos qual foi o principal ponto de foco na discussão em sala de aula, a fim de percebermos se a função foi explorada na estrutura da manchete escolhida. Nesse sentido, vejamos os casos:

Quadro 19 – Recortes da atividade 2

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	RESPOSTAS DOS PROFESSORES	
	DOCENTE 1	DOCENTE 2
Destaque um aspecto gramatical para focar na aula (aquele mais significativo para o gênero em questão ou algum outro que já esteja no seu planejamento/programação). Qual foi esse objeto de estudo da gramática?	“No plano de aula enfatizei a importância da manchete no jornal e as principais palavras chave para melhor compreensão do assunto. Meu objeto de estudo foi trabalhar com verbos, pois ministro aulas para estudantes do 6 ano do ensino fundamental.”	“Verbos: destacar a importância do verbo a concordância e significância na manchete.”
Discuta com os alunos como esse elemento é usado para construir a manchete. Qual foi o seu principal ponto de foco nessa discussão?	“Expliquei para os estudantes que a manchete é o título principal de uma notícia ou de destaque em jornal, revista ou televisão. Costuma ser composto	“Foi discutido a característica da manchete e a mudança que pode haver quando há a troca de uma palavra por outra.”

	de frases pequenas e atrativas, complementado o título.”	
Convide os alunos a refletirem sobre como as escolhas gramaticais podem variar de acordo com o propósito comunicativo e o público-alvo. Após isso, questione a turma: qual a importância de se conhecer a gramática para a leitura e produção de textos? Registre aqui a resposta de um aluno.	“Estudante 1. A gramática é importante para utilizar a língua corretamente. Estudante 2. A gramática é um conjunto de regras.”	"As palavras podem ser mudadas, substituídas. Às vezes mudam o sentido e a ideia da mensagem, o impacto que causa, como também às vezes não muda."

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como podemos perceber, os docentes focaram no verbo como classe de palavra focal para o estudo do gênero manchete. Essa escolha faz sentido se pensarmos na ideia de temporalidade e arranjos sintáticos em torno do fato, da ação ou evento, para a compreensão do texto. Nesse sentido, percebemos um uníssono entre texto e gramática, relatado na prática dos professores. Em outros casos, Furtado da Cunha (2007, p. 14-15) nos lembra que, em geral, as questões gramaticais são tratadas de modo artificial, “distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções”. Sob essa ótica, é possível notarmos um tratamento didático satisfatório, uma vez que a forma (o verbo, a estrutura) estava implicada na construção de sentido, tendo em vista a função da manchete.

Já na exploração do verbo para a construção da manchete, o DOCENTE 1 decidiu focar no conceito de manchete, distanciando-se do aspecto gramatical em favor do texto, indo de encontro ao direcionamento da atividade. O DOCENTE 2, por outro lado, investe na observação da troca de uma palavra por outra, tendo em vista que as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas selecionadas para a demarcação do objetivo da mensagem. Em consequência desses pontos focais, notamos nas respostas dos alunos o direcionamento dado pelo professor: 1) a gramática como conjunto de regras e importante para utilizar a língua (outro estudante do mesmo docente) e 2) os arranjos sintáticos devem ser cuidadosamente construídos, tendo em vista o sentido. Dessa forma, ao selecionarem o conteúdo gramatical em um trabalho voltado ao texto, temos claramente duas abordagens distintas que resultou no entendimento da ponta final do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, duas visões sobre as estruturas: uma mais fincada na noção de prescrição de regra e outra na função dos constituintes em uso.

Quando os professores não sabem como integrar a gramática de forma eficaz no ensino e na produção de texto, é comum que a gramática seja negligenciada, e o que acaba sendo enfatizado, se é que é enfatizado, é a normatividade metalinguística. No entanto, é importante

reconhecer que essa ênfase na normatividade não constitui a verdadeira essência da gramática. A gramática não se resume a um conjunto de regras prescritivas; ela abrange a compreensão profunda das estruturas e padrões da língua, bem como a sua aplicação em diferentes contextos comunicativos.

5.4.3 Atividade e registro nº 3: prática de análise linguística a partir do texto do aluno

A proposta da terceira atividade girou em torno de análises, feitas pelos professores, de aspectos gramaticais a partir das próprias produções dos estudantes. Esse material autêntico, como ressalta Geraldi (1984, p. 73-74), oportuniza ao aluno o aperfeiçoamento do seu texto para que “atinga seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Segundo o autor, alguns motivos justificam a escolha da produção do aluno para a prática de análise linguística, dentre os quais selecionamos:

- A análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno [...];
- Fundamenta essa prática o princípio: "partir do erro para a autocorreção" (GERALDI, 1984 [2012], p. 73-74).

A partir desse roteiro, orientamos os professores a olharem para as produções do estudantes, com ênfase nas principais ocorrências gramaticais manifestadas. Sem parecer uma “caça ao erro”, conduzimos o olhar do professor para a priorização daquilo que de mais significativo foi manifestado pelos estudantes, no sentido de interpretar tais ocorrências, a fim de ajudá-los a superar lacunas e a pensar a gramática servindo ao texto. Ainda, modalizando uma possível generalização de que apenas o texto do aluno é objeto de investigação para análise linguística, conduzimos uma reflexão a partir da retomada do materiais autênticos, isto é, que outros textos (propagandas, discursos políticos, músicas, postagens em redes sociais...) podem se configurar instrumentos de investigação sobre os fatos da língua.

Também, o próprio ato de investir em textos para o trabalho com análise linguística é ratificado por Marcuschi (2008, p. 57) ao afirmar que a análise da língua não pode se limitar à

sintaxe, uma vez que, nesse caso, seria “reduzir a língua a algo muito delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes e daí não se pode evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros”. Nesse sentido, o texto do aluno também se insere nesse conjunto para percepções e reflexões acerca dos constituintes sintático-semântico-pragmáticos.

Ao serem questionados sobre como tem sido sua experiência ao abordar aspectos gramaticais a partir das produções dos alunos, obtivemos alguns depoimentos significativos, a exemplo destes:

Quadro 20 – Recortes da atividade 3

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Como tem sido sua experiência ao abordar aspectos gramaticais a partir das produções dos alunos? Compartilhe como você trabalha com essas ocorrências gramaticais de forma contextualizada e efetiva, visando ao desenvolvimento da escrita dos alunos.	“Depois que comecei a usar os textos de alunos como material para as aulas, notei um maior envolvimento da turma. Eu corrijo as redações e depois levo as que têm melhores notas e as que não foram tão bem. Exploro desde a sintaxe aos processos de progressão textual.” “Geralmente eu me aproprio da primeira versão dos textos dos alunos para trabalhar os aspectos mais gritantes como concordância nominal e verbal e os aspectos ortográficos. Nesse sentido, como trata-se de um texto produzido por eles, ficam mais atentos à explicação, uma vez que na maioria das vezes os erros são comuns a todos.” “Essa abordagem tem melhorado o desempenho na participação dos alunos e intensifica a maneira como eles participam da construção dos conhecimentos, tendo em vista que eles deduzem muitas das regularidades da língua.” “Observo os principais problemas e faço uma lista para sorteio por temáticas. Por exemplo, pontuação e construção de sentido em um texto, transitividade verbal, concordância, etc. Para a temática sorteada, exponho o texto previamente destinado a trabalhar determinada temática, e no diálogo com os alunos analisamos e construímos juntos conhecimentos que vão de encontro ao desenvolvimento da escrita. Acredito que seja democrático e os alunos se sentem mais à vontade em saber que não apenas o texto dele, mas dos demais colegas apresentam ocorrências que precisam ser corrigidas.”

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Por esse recorte, percebemos que a abordagem dos professores reflete aspectos fundamentais da proposta de Geraldi (1984) em relação à análise linguística a partir do texto do aluno. Pelos relatos, utilizar os próprios textos dos alunos na preparação das aulas, focar em um problema por vez e promover a autocorreção a partir dos “erros” identificados nos textos produzidos pelos alunos tem sido uma prática que gera aprendizado.

O engajamento dos alunos na análise linguística é fortalecido pelo uso dos próprios textos como ponto de partida. Os professores relatam uma maior atenção por parte dos estudantes às explicações, uma vez que os erros identificados são comuns a todos. Essa estratégia, além de reforçar a relevância prática da análise linguística, também estabelece uma dinâmica colaborativa na qual os alunos participam ativamente da construção de conhecimentos gramaticais, tendo o uso como ponto de partida e de chegada.

A prática descrita pelos professores também evidencia a seleção cuidadosa de problemas gramaticais específicos para cada aula, uma abordagem que se alinha com a recomendação de Geraldi (1984) de abordar um problema por vez. A estratégia de criar uma lista de problemas e sortear temáticas para análise proporciona uma variedade de focos, permitindo uma abordagem mais abrangente ao longo do tempo, considerando casos reais oriundos do próprio contexto da sala de aula.

6 CRENÇAS REVELADAS, DISCUTIDAS E RESSIGNIFICADAS: ANÁLISE DOS DADOS – PARTE 2

Nesta segunda parte da análise, concentramo-nos na apreciação das sequências didáticas (SD) elaboradas pelos professores. Nesta avaliação, examinaremos como os docentes internalizaram a teoria funcionalista e aplicaram em suas produções. Aqui, a ideia é perceber de que forma a abordagem da gramática, na perspectiva da análise linguística, é construída pelos professores nas SD. Para ilustrar esse ponto, os responsáveis pela elaboração das sequências didáticas receberam orientações específicas para criar atividades que fundamentassem o conteúdo gramatical a partir do princípio da iconicidade. Para apresentar dados, escolhemos duas produções que, na nossa análise, representam a maior parte das SD produzidas.

6.1 A Sequência didática como procedimento para aulas de análise linguística

Uma sequência didática pode ser definida, a partir da perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 53), como um agrupamento articulado de atividades, tendo como ponto de partida – e de chegada – um gênero textual oral ou escrito. Seu objetivo principal é “[...] favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Essas atividades são planejadas a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção de um gênero textual (embora outros gêneros, durante o percurso, possam surgir como arcabouço para essa produção), visando o desenvolvimento de habilidades diversas que variam desde a identificação de características estruturais até a escolha de estilo, incluindo análise linguística, por exemplo. Para além de instrumentalizar o aluno para a produção de textos, o trabalho com SD instiga a sua participação ativa, a começar pelo entendimento do percurso formativo do qual será agente.

Sobre a relevância dos gêneros textuais nas aulas de Português, Marcuschi (2008) nos faz lembrar que todas as situações comunicativas, da vida cotidiana ou de eventos inéditos, são intermediadas por um gênero oral ou escrito. Na visão do autor, é inevitável expressar-se sem recorrer a textos. Tal pensamento já foi mencionado ao longo deste trabalho quando abordamos sobre o uso de materiais autênticos e não autênticos, ao analisarmos a eficácia dos autênticos para as aulas. Esses materiais, por sua vez, são justamente os gêneros textuais, que embora não tenham sido produzidos com vistas à análise linguística, são profícuos nesse contexto, porque

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p.155).

Em relação à forma estrutural, Bakhtin (1997) diz que os gêneros são tipos ‘relativamente estáveis’ de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Tal afirmação nos deu liberdade para pensar a orientação da estrutura da SD para os docentes, participantes do curso. Entendendo que a SD também é um gênero textual, uma vez que surge de uma necessidade comunicativa escolar, que é a de orientar para o ensino de um gênero; apresenta um conteúdo, a descrição detalhada das atividades a serem desenvolvidas; o papel dos interlocutores estão bem definidos: professor e aluno; além de outros critérios, de acordo com Marcuschi (2008) para nomear um gênero.

Assim, esse caráter de maleabilidade nos autorizou à criação do seguinte roteiro para a SD:

Figura 24 – Esquema de SD



Fonte: elaborada pelo autor (2023), a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Embora os módulos da SD surjam das necessidades manifestadas pelos alunos durante a produção inicial, tal qual orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87 – destaque dos autores), “[...] trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”, percebemos a importância de instrumentalizar os docentes, sobretudo considerando que muitos deles não tiveram contato com esse procedimento didático para o trabalho com gêneros.

Dessa forma, justificamos a escolha de, no módulo 1, contemplar aspectos estruturais do gênero por entendermos que é imprescindível o conhecimento das características do objeto

de estudo, pelo menos a sua macroestrutura, para se apropriar dele. Costa Val (2003) enfatiza que os gêneros estabelecem modos característicos de organizar um texto, especificando quais partes o compõem e qual é a distribuição dessas partes ao longo do texto. Essa estrutura é convencionalizada pela recorrência de uso, embora outras manifestações sejam possíveis. Também, segundo a autora, os gêneros orientam as decisões linguísticas, como a seleção de palavras e a estrutura das frases, ao longo do texto, o que justifica a nossa orientação para o “módulo 2”. Além disso, é essencial garantir a inclusão da análise linguística – “módulo 3” – na sequência didática, porque o percurso formativo tratou dessa questão, além de ser o nosso objeto de investigação, nesta pesquisa, que oportunizará perceber como os docentes aplicam a teoria funcionalista nessa abordagem.

Esse direcionamento visou fornecer uma estrutura flexível que permitisse ao professor explorar suas próprias abordagens pedagógicas, mesmo com os indicadores dos módulos. Além disso, deixamos a recomendação para a produção de novos módulos, dadas as necessidades manifestadas pelos estudantes, a partir do “módulo n”⁵³, mencionado no esquema, ilustrando a liberdade concedida ao docente para criar e adaptar módulos.

De forma detalhada, a apresentação da situação, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), consiste em “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Nessa etapa, são válidas atividades de construção da representação da situação de comunicação, por exemplo, quando questionados sobre o gênero textual manchete de notícia, qual atividade de linguagem está sendo executada. Na orientação dada aos docentes via *template* editável⁵⁴ da SD, no curso, solicitamos que eles pensassem em atividades que instigassem os alunos e os motivassem para o aprendizado do conteúdo, além do primeiro contato com o próprio gênero textual.

A próxima etapa, a produção inicial, compreende um conjunto de ações voltadas a fazer o aluno “elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 86). Para os autores, essa etapa merece muita atenção do professor, pois pode ser decisiva na condução da própria SD e também na motivação do aluno para o aprendizado do objeto de estudo. Nessa etapa, o aluno não precisa, necessariamente, produzir o gênero na íntegra, uma vez que ainda está sendo apresentado a ele, mesmo já o conhecendo fora da escola, em situações da vida cotidiana. Aqui, pode-se investir, por exemplo, em atividades coletivas, como a criação de um parágrafo para uma notícia (lide), que, por sua vez, permitirá ao professor

⁵³ A maioria dos docentes optou por desenvolver suas SD apenas nos módulos previamente orientados (de 1 a 3).

⁵⁴ Disponível em apêndices.

a observação em caráter de diagnose de possíveis dificuldades e habilidades da turma para o gênero em questão. No *template* fornecido, indicamos que este momento seguisse tal qual essa orientação.

Os módulos são as etapas de desenvolvimento das habilidades dos alunos para a produção final do gênero textual em análise. Cumprem a função de, durante cada um deles, capacitar o aluno quanto à estrutura, ao uso do léxico, às questões relacionadas à organização textual como um todo, ao cuidado com o interlocutor, dentre outras questões de textualidade, em que a análise linguística também está implicada. Para os autores, “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 88).

Com dissemos anteriormente, orientamos os docentes para o que deveria ser trabalhado em cada módulo, embora pareça uma contradição quando recorremos à esta citação, sendo a recomendação dos fundadores que eles emergjam, sejam planejados, a partir das dificuldades manifestadas pelos alunos. No entanto, considerando o propósito do curso desenvolvido, quisemos fazer o olhar do professor voltar-se para questões relacionadas, principalmente, à análise linguística.

A última etapa da SD é a produção final: “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 90). Dessa forma, esta etapa de síntese reúne o conjunto de habilidades adquiridas pelo aluno durante todo o desenvolvimento da SD. Ao professor, é dada a oportunidade de fazer uma avaliação final, tanto do aluno quanto de sua própria prática. Nesse caso, nos referimos à avaliação somativa, porque a formativa já aconteceu durante as etapas, nas atividades dos módulos.

Embora a avaliação já venha acontecendo de maneira orgânica, isto é, pela observação do professor durante a realização das atividades nos módulos, e a consolidação das habilidades, por meio da produção final, sugerimos ao professor a se perguntar como os alunos serão avaliados durante a SD. Isso porque, “[...] é essencial que se retorne ao início e reveja a elaboração da Sequência Didática, não apenas para melhorar sua estrutura, mas principalmente a fim de reelaborar saberes profissionais do professor na construção e aplicação de estratégias de ensino.” (Guimarães; Giordam, 2011, p. 11).

Ressaltamos, contudo, que essa avaliação não pode ser pensada apenas no final de cada etapa, mas desde a fase de elaboração da SD. Sobre essa necessidade, Zabala (1998, p. 17) ressalta que o planejamento e a avaliação dos procedimentos educacionais constituem elementos intrínsecos na prática do ensino, uma vez que as dinâmicas em sala de aula, as

intervenções pedagógicas em si, carecem de uma análise que considere as intenções, previsões, expectativas e a avaliação dos desfechos. Esta abordagem, conforme destacada pelo autor, enfatiza a interconexão essencial entre o planejamento educacional e a avaliação dos resultados, sublinhando que compreender o que ocorre no ambiente educacional demanda uma reflexão integral sobre as intenções iniciais, as previsões durante o processo e as expectativas finais, culminando na avaliação dos resultados obtidos.

Considerando a perspectiva funcional do trabalho com gênero, por meio da SD, Casseb-Galvão; Duarte (2018) ressaltam que assim como o funcionalismo linguístico vê o ensino de língua a partir das reflexões que se fazem sobre os usos, a abordagem dos gêneros textuais, via SD, também recorre às práticas sociais, *locus* de realização desses textos, para a sua efetivação. Segundo as autoras, pensar a língua no âmbito do trabalho com o texto ratifica a ideia de que as atividades socioculturais são reflexo da relação entre os membros das comunidades discursivas que, por sua vez, recorrem à língua(gem) para a sua realização.

Nessa ótica, o ensino de gramática, sob a perspectiva funcionalista, rompe com a abordagem tradicional que enxerga a língua de forma estática. Ao invés de focar exclusivamente na estrutura sintática, essa abordagem considera a gramática em conexão com a experiência linguística prática. Isso implica analisar o componente sintático em conjunto com os aspectos semânticos e pragmáticos, reconhecendo a interdependência e inter-relação cognitiva entre esses níveis. Desse modo, a ênfase recai no uso autêntico da linguagem em situações interativas, visando ativar o processo de interação verbal. (Casseb-Galvão; Duarte, 2018, p. 48).

Ao proporem uma SD funcionalista, exemplificada em sua obra a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião, as autoras sugerem, baseadas nos pressupostos da linguística funcional, uma “gramática como engrenagem que organiza a língua” (p. 49), isso é, uma gramática que se realiza em favor do texto, que pode ser analisada nas relações discursivo-textuais estabelecidas na e pela interação. Desse modo, o foco recai na compreensão da gramática não apenas como uma estrutura isolada, mas como um elemento dinâmico que contribui para a construção e interpretação do significado dentro do contexto comunicativo, especialmente evidenciado na interação discursiva.

Ainda, as autoras sugerem uma mudança de rota no ensino de gramática, com ênfase no texto, a partir das seguintes concepções:

- O ensino da gramática deve acontecer em função do texto;

- A gramática organiza os elementos de natureza morfofossintática e semântica no nível do texto;
- Esses elementos são acionados pela pragmática, para auxiliar na produção dos sentidos no texto, e a fim de satisfazer necessidades interacionais em determinado contexto. (Casseb-Galvão; Duarte, 2018, p. 50).

Quanto à orientação dada aos professores participantes do curso, sugerimos que a produção da SD levasse em consideração a seleção de um gênero textual, sendo a escolha desse gênero deixada ao critério do professor. Além disso, recomendamos que o professor escolhesse um conteúdo gramatical que estivesse intrinsecamente relacionado ao gênero escolhido, destacando-se de forma mais evidente. Por exemplo, ao optar pelo gênero textual "receita culinária", torna-se fundamental direcionar o estudo para os verbos no modo imperativo, tendo em vista que essa característica desempenha um papel crucial na estrutura e no sentido desse gênero.

Tudo isso deve estar associado ao princípio funcionalista da iconicidade, trabalhado em um dos módulos da formação. Trata-se, pois, de integrar a escolha do gênero textual e da função gramatical de maneira a refletir a interconexão entre linguagem e contexto, alinhando-se com a premissa de que a estrutura gramatical escolhida deve ser representativa das características comunicativas do gênero escolhido.

No contexto da SD, a aplicação prática do princípio da iconicidade implica selecionar elementos gramaticais que não apenas se encaixam no gênero textual escolhido, mas que também reflitam de maneira eficiente a intenção comunicativa. Por exemplo, ao escolher o modo imperativo para o estudo gramatical em uma receita culinária, alinha-se forma (uso do modo imperativo) diretamente com o propósito comunicativo (dar instruções práticas). Isso facilita a compreensão por parte dos estudantes, porque destaca a intencionalidade por trás das escolhas linguísticas na produção textual, promovendo, assim, o que enfatizou Neves (2021) quando ressaltou a importância de uma interconexão gramática-texto para a promoção de alunos mais críticos em relação ao que leem ou escrevem.

Na seleção das duas amostras de sequências didáticas produzidas pelos docentes durante o curso, adotamos alguns critérios para direcionar nossa análise. O primeiro conjunto concentra-se na identificação das crenças subjacentes dos professores em relação ao ensino de gramática. Assim, priorizamos sequências que evidenciassem essas crenças, reconhecendo a influência delas nas escolhas de conteúdo das SD. Buscamos também exemplos de produções que demonstrem claramente a aplicação do princípio da iconicidade, por meio das atividades

produzidas com base nesse princípio funcionalista como conteúdo desenvolvido. Especificamente, estamos interessados em atividades gramaticais que enfatizem o desenvolvimento de habilidades através da conexão entre forma e significado. Esse conceito é essencial para o estudo da iconicidade, conforme discutido por Hopper (1991) e Givón (2012). Em outras palavras, procuramos atividades onde a estrutura gramatical não seja ensinada de forma isolada, mas sim de maneira que os alunos percebam como a forma linguística está diretamente relacionada ao seu significado contextual.

No segundo conjunto de critérios, focamos na relação com os objetivos de ensino. Analisamos como as crenças dos professores impactam a definição de objetivos, avaliando se estes refletem uma ênfase nas habilidades comunicativas, se estão alinhados com a abordagem da iconicidade, ou se revelam influências de crenças tradicionais de ensino de gramática. Identificamos, também, se a abordagem da iconicidade estava em sintonia com os objetivos estabelecidos nas sequências. Dessa forma, durante a análise das SD, examinamos a escolha e a organização dos conteúdos gramaticais, nas atividades de ensino propostas e na abordagem pedagógica geral adotada, a prática de análise linguística conduzida pelo funcionalismo linguístico, permitindo uma compreensão acerca das práticas pedagógicas dos professores envolvidos no desenvolvimento desses produtos.

6.2 A produção dos professores

Agora, analisaremos, detalhadamente, as duas SD escolhidas, desdobrando cada etapa, desde a apresentação da situação e produção inicial, entendendo o ponto focal dos docentes ao propor atividades diagnósticas sobre o gênero; passando pelos três módulos pré-determinados, a fim de investigar como os professores planejaram ações para o desenvolvimento de habilidades inerentes ao gênero escolhido por eles, sobretudo destacando a articulação entre texto e gramática, no módulo 3, até chegarmos à produção final, etapa de concretização do que foi aprendido.

Na condução dessa apreciação das SD, é imperativo ressaltar que a análise técnica não contempla qualquer forma de coação sobre as decisões e planejamentos dos docentes. Tal decisão foi pensada de acordo com os princípios defendidos por Habermas (2012), em sua teoria do agir comunicativo⁵⁵, destacando a interação dos sujeitos de maneira autêntica, onde a busca

⁵⁵ Não é nosso intuito nos aprofundarmos nessa teoria. Apoiamo-nos nela por acreditarmos na ideia de não coação, ao lidarmos com sujeitos docentes, sobretudo com os mesmos propósitos que nós: melhorar a qualidade da

pelo consenso se dá de forma desprovida de qualquer pressão, seja ela externa ou interna. Essa abordagem assertiva reforça a integridade do processo de análise, alinhando-se estritamente à necessidade de coletar informações no produto apresentado pelos docentes para tecer considerações sobre eles e, em seguida, corroborar ou refutar nossas hipóteses.

6.2.1 1ª Sequência Didática: Receita culinária

Na primeira SD analisada, o foco recaiu sobre o gênero textual da receita culinária⁵⁶, visando proporcionar aos alunos uma compreensão mais aprofundada do propósito comunicativo inerente a esse gênero de texto, o qual, segundo a perspectiva de Marcuschi (2008), destaca é a intenção do produtor do texto, sendo o direcionamento que a professora deu aos estudantes para a compreensão dessa dimensão no contexto das receitas culinárias. Também, a docente priorizou, centrando-se na análise linguística, as formas verbais de imperativo e infinitivo. Essa escolha visava explorar as peculiaridades linguísticas essenciais para a transmissão das instruções contidas nas receitas.

Quanto ao processo de avaliação, a professora optou por uma abordagem mais ampla, enfocando a participação dos alunos e a qualidade da produção textual como critérios avaliativos. Dessa maneira, durante a SD, a avaliação foi orientada pela observação do engajamento dos estudantes e pela avaliação da capacidade de produzir textos coerentes e adequados ao gênero proposto, sem se restringir a critérios específicos.

Na elaboração dos objetivos para a SD, a professora adotou uma abordagem diversificada entre objetivos de ensino e aprendizagem, conforme discutido por Libâneo (1994). Os objetivos de ensino refletem a intenção do professor, como exemplificado em "*levar os alunos a refletirem sobre a importância da presença (ou não) das imagens no conteúdo abordado*"⁵⁷. Nesse caso, o verbo utilizado denota uma abordagem mais centrada no professor, com os alunos desempenhando um papel mais passivo, embora algumas atividades os desafiem, os coloquem na condição de protagonistas durante vários momentos descritos na SD. Nesse sentido, sugerimos uma reformulação para refletir, com ênfase mais clara no envolvimento ativo dos alunos na construção de conceitos, os reais interesses da professora.

educação básica. Nessa busca, todos estamos aprendendo e reaprendendo, avaliando nossas decisões e revendo nossas crenças.

⁵⁶ SD destinada ao Ensino Fundamental, a partir do 5º ano.

⁵⁷ Objetivo elaborado pela professora da referida SD.

Já os objetivos de aprendizagem, voltados para o aluno, na condição de sujeito aprendente, a exemplo de *"identificar os verbos no modo imperativo como um dos recursos linguísticos característicos do gênero estudado"*, no qual o emprego do verbo "identificar" neste contexto remete ao que Zabala (1998) chama de objetivo conceitual, envolve operações mentais que promovem o aprendizado ativo. Objetivos como esse direcionam a atenção para a capacidade dos alunos em adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades específicas e construir conceitos relevantes durante a SD, contribuindo para uma abordagem mais centrada no aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A respeito do gênero textual escolhido pela professora, este se caracteriza, de acordo com Costa (2014, p. 201), por fornecer instruções para a preparação de uma iguaria. De acordo com esse autor do *Dicionário de Gêneros Textuais*, a receita culinária apresenta características específicas, como o uso predominante de uma linguagem instrucional, com emprego de formas verbais no imperativo e/ou infinitivo, conferindo-lhe um valor imperativo ou impessoal. Com relação à sua estrutura, geralmente se divide em duas partes distintas: a primeira aborda os ingredientes necessários, enquanto a segunda descreve o modo de preparo. Essas características evidenciam a natureza prática e orientativa dos gêneros que pertencem ao tipo injuntivo.

Na primeira etapa do desenvolvimento da SD, a Apresentação da situação, a professora delineou três objetivos principais, estando os dois primeiros objetivos, conforme preconizado por Marcuschi (2008) e Dolz; Noverraz (2004), alinhados ao propósito desta fase: *"Conhecer o gênero receita culinária"* e *"Levar os alunos a refletirem acerca da presença (ou não) das imagens, do conteúdo abordado, da finalidade, do público a que se destina, da fonte onde foi extraído, entre outros"*. Esses objetivos consistem em proporcionar aos alunos o conhecimento do gênero textual receita culinária e estimulá-los a refletir sobre elementos como a presença de imagens, o conteúdo abordado, a finalidade, o público-alvo, a fonte de onde foi extraído, entre outros. Essas ações visam familiarizar os alunos com o gênero que será o foco de estudo no desenvolvimento de toda SD, contribuindo para a compreensão de suas características, num panorama geral, e contextos de uso.

Entretanto, o terceiro objetivo, que sugere a elaboração de uma receita culinária pelos alunos, parece não se adequar à etapa da "Apresentação da Situação". Segundo a análise de Dolz; Noverraz (2004), a primeira produção do gênero geralmente ocorre na etapa subsequente, denominada "Produção Inicial". No entanto, ao examinarmos a descrição da etapa, compreendemos que a proposta de *"Fazer uma receita culinária com os alunos"* representa, na verdade, um momento prático de contato com o gênero, materializando-o na prática. Dessa forma, sugerimos apenas uma reformulação do objetivo como *"Vivenciar um momento de*

contato com o gênero receita culinária na prática”. Assim, ao associar o primeiro objetivo ao contato com o texto e, em seguida, direcionar a atenção dos alunos para aspectos mais abrangentes do gênero, a professora constrói uma transição fluida entre a apresentação do gênero e a reflexão inicial sobre suas características.

A seguir, vejamos como se desenvolveu esta etapa:

Iniciar a aula com uma roda de conversa apresentando uma figura de um saquinho de pipoca, perguntar se conhecem o alimento apresentado, se é costume fazerem o alimento em suas casas, em que outros lugares costumamos comer esse alimento, se sabem os ingredientes necessários para fazer o alimento, se algum já fez pipoca na sua casa. Após a conversa, dar a receita xerocada a cada aluno, ler com os mesmos e identificar que gênero é, qual a sua finalidade, onde circulam e o público alvo. Concluindo, levar os alunos para a cozinha da escola, fazer a receita e saborear com eles. (Descrição feita pela professora autora da SD 1).

A abordagem inicial da professora envolveu a promoção de uma roda de conversa, centrada em um saquinho de pipoca, com o propósito de explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o alimento e sua preparação. Esse método reflete a compreensão do conhecimento prévio conceituado por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) como declarativo, abrangendo a consciência de objetos, casos ou ideias e incorporando outros conhecimentos afetivos e contextuais à estrutura cognitiva anterior do aprendiz. Em uma segunda ação, a professora sugere fornecer cópias da receita aos alunos, permitindo-lhes uma interação mais tangível com o gênero textual "receita culinária". Essa abordagem buscou identificar o gênero e explorar sua finalidade, contextos de circulação e público-alvo. Isso se alinha à visão dos autores, ainda sobre conhecimentos prévios, com relação ao conhecimento declarativo, que não é um conjunto isolado de fatos, mas sim um sistema interconectado de entendimentos que molda a estrutura cognitiva do aprendiz.

Por fim, a professora propõe levar os alunos para a cozinha da escola, proporcionando uma aplicação prática do texto discutido, ação essa que concretiza o entendimento do gênero, ao mesmo tempo em que conecta o aprendizado à vida prática dos alunos. Dessa forma, ao integrar o estudo do gênero textual com uma atividade prática enriquece a experiência e dá sentido ao conhecimento pela aplicação. É, pois, o gênero sendo percebido no seu sentido mais autêntico de existir: concretizar uma ação discursiva (Bakhtin, 1979).

Além disso, conforme nos lembram Schneuwly; Dolz (2004), a abordagem mais eficaz para ensinar gêneros textuais envolve imergir os alunos em contextos práticos de utilização da língua, tal qual propôs a professora nessa etapa da SD, permitindo-lhes escolher, de maneira criativa e consciente, os meios mais apropriados para atingir seus objetivos. Para os autores, é importante reconhecer que a escola representa um verdadeiro espaço de comunicação, onde as

situações educacionais servem como oportunidades tanto para a produção quanto para a recepção de textos.

Na produção inicial, a professora sugeriu a elaboração do gênero a partir de uma receita que despertasse interesse pessoal dos alunos. Conforme apontado por Schneuwly e Dolz (2004), a iniciativa de propor aos alunos a elaboração de um texto a partir de uma receita que lhes seja familiar desempenha a função crucial de revelar ao próprio estudante seu conhecimento acerca do gênero textual em questão, proporcionando um momento de autorregulação, permitindo aos alunos o reconhecimento e a exploração de suas próprias habilidades, consolidando uma compreensão autêntica do processo de produção textual. Simultaneamente, do ponto de vista do professor, essa atividade representa um diagnóstico significativo das habilidades e fragilidades presentes na turma, oferecendo dados importantes para o direcionamento do ensino e planejamento das próximas etapas. Dessa forma, a atenção dedicada a essa etapa inicial revela-se fundamental, tanto para o desenvolvimento individual do aluno quanto para a adaptação e aprimoramento da prática pedagógica.

No primeiro módulo, cujo foco é o trabalho com a estrutura do gênero, a professora estabeleceu objetivos específicos. Primeiramente, propôs a identificação dos aspectos estruturais presentes no gênero textual receita culinária. Em seguida, buscou instigar a reflexão dos alunos sobre a importância da presença ou ausência de imagens no conteúdo abordado. Esses objetivos foram cuidadosamente delineados com o propósito de proporcionar uma apresentação detalhada da estrutura do gênero, permitindo uma compreensão mais aprofundada por parte dos alunos.

No desenvolvimento do módulo, a professora sugere as seguintes ações: os alunos participarão de uma rotação por estações⁵⁸, começando com a visualização de um vídeo introdutório sobre receitas; em seguida, serão envolvidos em uma análise prática dos aspectos estruturais por meio de um jogo de 'fato' ou 'fake'⁵⁹, seguido pela visualização de um episódio do programa "Cozinhadinho", no laboratório de informática; depois, os alunos realizarão pesquisas ativas em sites de receitas para crianças, seguido por uma atividade prática de organizar receitas misturadas. Concluindo, os alunos explorarão textos ficcionais sobre receitas, como "Receita para uma grande amizade", encerrando a atividade com uma roda de conversa para compartilhar aprendizados e reflexões sobre o gênero estudado.

⁵⁸ Trata-se de um metodologia ativa de ensino na qual alunos passam por diferentes estações com desafios direcionado a um ou mais objetos de estudo. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

⁵⁹ Na descrição, a professora não deu detalhamento sobre o jogo.

Ao realizar um estudo comparativo entre o gênero receita culinária e um texto literário, como os citados, a professora reforça as características e o propósito comunicativo específico de cada gênero, além de chamar a atenção para as distintas funções da linguagem que eles desempenham. Enquanto a receita culinária destaca uma linguagem mais objetiva, direta e voltada para a ação, priorizando a clareza nas instruções, o texto literário, como "Receita para uma grande amizade" e "Receita para espantar a tristeza"⁶⁰, incorpora elementos literários como metáforas, simbolismos e uma abordagem mais subjetiva, visando estimular a imaginação e as emoções dos leitores. Dessa forma, a professora proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda das características específicas de cada gênero, além de uma apreciação da diversidade de funções que a linguagem pode desempenhar em diferentes contextos textuais.

No segundo módulo, que teve como proposta a exploração da variação e do registro linguístico, a professora definiu dois objetivos centrais em sua sequência didática. Primeiramente, buscou que os alunos identificassem a linguagem presente nos textos injuntivos. Em seguida, orientou-os a explicar por que a linguagem nesses textos deve ser simples e objetiva. Ao estipular esses objetivos, a professora direcionou a atenção para a relação língua-texto, considerando que a utilização da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, que emanam das diversas esferas da atividade humana.

Esses enunciados refletem as condições e finalidades específicas de cada esfera, não apenas por seu conteúdo temático e estilo verbal, que envolvem a seleção de recursos linguísticos como vocabulário, expressões idiomáticas e estruturas gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Os três elementos — conteúdo temático, estilo e construção composicional — se amalgamam indissolivelmente no todo do enunciado, todos marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (Bakhtin, 1997, p. 279). Assim, a professora, ao formular tais objetivos, busca explorar a compreensão acerca da variação linguística nos textos injuntivos e promover uma reflexão mais ampla sobre como a língua se manifesta em diferentes contextos, considerando as particularidades de cada esfera de comunicação.

No terceiro módulo, voltado para a prática de análise linguística, a professora recomendou a realização de um trabalho centrado no modo verbal mais predominante no gênero estudado. Este enfoque fica claramente delineado no objetivo proposto, que visa identificar os verbos no modo imperativo como um dos recursos linguísticos característicos do referido gênero. Nesse sentido, a tarefa proposta busca aprofundar a compreensão dos aspectos

⁶⁰ Outro texto citado pela professora.

linguísticos específicos presentes na estrutura do texto, destacando a relevância do modo imperativo como uma ferramenta distintiva nesse contexto de análise e típica do tipo textual injuntivo.

Partindo da análise da SD apresentada pelo professor, é possível observar que os alunos já deveriam ter estudado os modos verbais em algum momento anterior. No entanto, ao analisar criticamente a SD, percebe-se que era necessário ter contemplado de forma mais explícita e detalhada esse momento de trabalho com os modos verbais. Isso sugere que a sequência didática pode estar assumindo que os alunos possuem um entendimento prévio dos modos verbais, o que pode não ser o caso se o estudo desses modos ainda não foi realizado. Portanto, há um alerta para a possível inadequação na proposta, já que pode haver uma lacuna no conhecimento prévio dos alunos, o que pode afetar a eficácia da sequência didática. Esse estudo deveria ter sido abordado por meio de atividades mais contextualizadas, como a análise dos modos verbais em contextos de uso e em textos autênticos, como conversas, manchetes, posts de Instagram, entre outros. A compreensão dessa SD é essencial porque demanda uma exposição teórica em algum momento da prática de ensino, e essa exposição deveria ter sido inserida na própria dinâmica da SD, proporcionando aos alunos uma base teórica consistente para a aplicação prática do conhecimento gramatical.

A metodologia proposta pela professora para atingir o objetivo delineado envolve uma dinâmica participativa. Inicialmente, os alunos formam um círculo, e o professor distribui verbos extraídos do primeiro texto fornecido, que trata da receita de pipoca. Cada aluno, ao ser sorteado, é desafiado a se dirigir ao centro do círculo e escolher um colega para apresentar o verbo escolhido no imperativo. Este exercício visa identificar os verbos no modo imperativo e promover uma reflexão conjunta sobre a presença desse modo verbal em diferentes gêneros textuais e seu significado. Posteriormente, os alunos são instruídos a retornar ao texto da receita e destacar, por meio de pintura, todos os verbos encontrados no modo imperativo. A atividade é concluída com os estudantes registrando suas observações no caderno e compartilhando o que aprenderam durante a aula.

A abordagem metodológica proposta na SD, embora interativa, apresenta uma limitação ao se concentrar predominantemente na identificação de verbos, sem avançar para níveis mais complexos de análise linguística. Esta perspectiva é corroborada por Geraldi (1984), que destaca a importância de incluir abordagens mais tradicionais de trabalho gramatical, mas avançar além delas. Nesse sentido, a atividade proposta pela professora, ao focar apenas na identificação de verbos no modo imperativo, parece não progredir para instâncias mais

profundas que poderiam instigar os alunos a refletirem sobre as escolhas linguísticas e as estruturas presentes no texto.

É relevante salientar que, segundo Geraldi (1984), a análise linguística não deve se restringir a aspectos superficiais, mas deve abranger elementos mais tradicionais da gramática. Contudo, para enriquecer a atividade proposta pela professora, seria pertinente explorar uma abordagem mais funcionalista, alinhada à teoria discutida durante o curso. Em particular, poderia ser considerada uma atividade baseada no princípio da iconicidade, refletindo o subprincípio da ordenação sequencial, para o qual a codificação sintática não apenas revelaria a importância dos elementos na cadeia sintática, mas também materializaria a ordem sequencial temporal dos acontecimentos. Isso poderia ser aplicado de maneira contextualizada, especialmente em relação à produção textual, como destacado por Rezende (2011, p. 711), ressaltando que a gramática a ser ensinada contribuirá mais efetivamente para a produção textual quando estiver alinhada a esse grande objetivo.

Dessa maneira, ao introduzir uma atividade fundamentada no subprincípio da ordenação sequencial, por exemplo, a professora ofereceria aos alunos a oportunidade de refletir sobre a identificação de verbos no modo imperativo, ampliando para a importância da ordenação sequencial no contexto da receita culinária. Essa abordagem vai além de uma simples lista de verbos, promovendo uma compreensão mais ampla da gramática no texto como um procedimento que demanda, também, planejamento textual.

Nessa perspectiva, os alunos seriam desafiados a reconhecer que as ações representadas pelos verbos ocorrem em uma ordem lógica e temporal específica, revelando assim não apenas a estrutura linguística, mas também a organização intrínseca do texto (Slobin, 1980). Isso estimularia uma visão mais completa do gênero textual, integrando a análise linguística ao processo de planejamento textual de maneira significativa.

O texto do tipo injuntivo, como é o caso da receita culinária, é caracterizado pela presença marcante do imperativo, representado, também, pelo verbo no presente do indicativo ou pela forma nominal do verbo, no infinitivo. Esses enunciados no modo imperativo atuam como impulsionadores da ação, sendo elementos essenciais nesse tipo de texto, tal qual nos lembra Marcuschi (2002). Segundo o autor, os textos desse tipo podem passar por modificações, adotando, por exemplo, uma configuração branda em que o verbo no presente do indicativo, pelo seu efeito mais incisivo, é substituído pela forma nominal infinitiva, conferindo à prática de análise linguística a noção sobre nuances semânticas.

Além disso, ao explorar outras receitas, pode-se investigar a substituição do imperativo pela forma nominal do verbo no infinitivo, gerando uma reflexão mais ampla sobre os efeitos

de sentido e as possíveis variações linguísticas presentes em textos desse gênero. Ao considerar a substituição de "mexa" por "mexer", por exemplo, os alunos seriam instigados a uma reflexão crítica sobre como essas mudanças influenciam o tom e a estrutura do texto. Essa análise contribuiria para uma compreensão mais cuidadosa das escolhas linguísticas e dos efeitos de sentido dentro do gênero textual do tipo injuntivo, enriquecendo assim a atividade proposta pela professora.

Portanto, a relação entre texto e gramática, da qual nos lembra Antunes (2014, p. 47), transcende a concepção de gramática como mero pretexto, defendendo a contextualização gramatical como essencial para servir às intenções expressivas em eventos verbais. A autora destaca, ainda, que a gramática contextualizada atua a serviço das intenções manifestadas na interação verbal, como a que vimos na SD. Essa abordagem interpreta os elementos linguísticos com base em suas funções no sistema linguístico, buscando compreender o sistema a partir de seus componentes funcionais.

Considerando essa perspectiva, a incorporação da prática de análise linguística para o ensino de gramática torna-se crucial. A proposta é comentar e revisar construções, oferecendo alternativas de maneira a interpretar os elementos que compõem as estruturas da língua em sua funcionalidade global, conforme ressalta Possenti (2014). Aqui, usamos as palavras do autor para complementar nossa análise ao destacar que mais do que substituir um termo por outro, essa abordagem envolve reflexão sobre os impactos de certas trocas nos usos e para os interlocutores. Dessa forma, essa abordagem integrada reconhece a importância de uma gramática atenta às necessidades comunicativas e expressivas, que promove um ensino de língua mais contextualizado.

Na última etapa da SD elaborada pela professora, a Produção final, os objetivos delineados visam orientar os alunos na criação de uma receita culinária caracterizada como 'receita de família'. A proposta vai além da simples produção textual, buscando promover a identidade e significado cultural nas receitas elaboradas. Contudo, um equívoco é observado no uso do termo "juntar" ao referir-se à compilação das receitas em 'O livrinho de receitas do 5º Ano'. Uma abordagem mais apropriada, especialmente considerando esta etapa da sequência didática, seria o emprego de termos como "divulgar" e "socializar", tendo em vista que a compilação das produções em um livro, além de servir como registro, também ajuda a divulgar e compartilhar as criações culinárias dos alunos, promovendo uma atividade de socialização conduzida por eles próprios, os autores dos textos.

No desenvolvimento dessa etapa, a professora propôs um procedimento metodológico que envolve a participação ativa dos alunos e de seus familiares. Primeiramente, os alunos são

orientados a escolher uma receita de família, em conjunto com seus familiares. A execução da receita ocorre em casa, com o adulto realizando o processo culinário enquanto a criança observa e registra cada passo, colocando em prática o que aprendeu durante os módulos. A ideia é bastante válida, porque promove a integração entre a aprendizagem escolar e o contexto social do aluno. De volta à sala de aula, os alunos são organizados em grupos para revisar os textos, contando com a orientação do professor, seguido de uma culminância da atividade que consiste na criação de um "livrinho de receitas", a ser apresentado aos pais durante um evento especial.

Entretanto, é notável a ausência de uma conexão explícita com os elementos trabalhados ao longo da sequência didática, pelo menos na descrição do desenvolvimento. A ênfase recai na produção textual sem uma clara retomada das habilidades desenvolvidas nos módulos anteriores, como a análise linguística que se concentrou no uso do modo imperativo e da forma nominal do verbo. Contudo, a falta de referência aos pontos-chave da sequência didática pode deixar lacunas na compreensão e aplicação dos aspectos linguísticos explorados, sobretudo porque esse procedimento precisa ser detalhado, entendendo que a sua circulação é bastante ampla entre outros docentes. Seria benéfico considerar uma revisão final que destacasse e integrasse os conhecimentos adquiridos ao longo da SD, proporcionando uma conclusão mais integrada e reforçando as habilidades desenvolvidas pelos alunos.

6.2.2 2ª Sequência Didática: *Playlist* comentada

Na segunda SD analisada, o professor elaborador orientou suas ações para o gênero textual *Playlist*, um gênero relativamente novo, especialmente, no contexto escolar. Escolhas como essa têm sido motivadas, certamente, pela ênfase dada na BNCC (Brasil, 2018) ao abordar a questão da multimodalidade e dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa. Conforme destacado nesse documento parametrizador, além de manter a ênfase na cultura impressa, particularmente na palavra escrita, como elemento central no contexto educacional, é fundamental contemplar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, porque há, no contexto atual, novas práticas sociais de linguagem e novos ambientes de manifestações, a exemplo das redes sociais (Brasil, 2018, p. 487). Nesse sentido, o professor buscou alinhar sua proposta didática com a evolução das linguagens, incorporando elementos da cultura digital e promovendo uma abordagem mais ampla e contemporânea no ensino de Língua Portuguesa.

Em relação a esse gênero, possivelmente desconhecido para muitos leitores, Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 88), embora não estejam explicitamente abordando o gênero *Playlist*, levantam questionamentos, a fim de problematizar a nova noção de texto. As autoras destacam

que a definição do que constitui um texto é um tema em constante evolução, perpetuamente desafiador e intencionalmente incompleto. Essa falta de definição reflete a dinâmica dos estudos linguísticos, indicando que certos conceitos resistem a serem rigidamente delineados, permanecendo em contínuo movimento. Dessa forma, os textos presentes em nosso mundo vão além de simples palavras ou combinações entre palavras e outras formas de linguagem.

Na elaboração da SD, o professor estabeleceu diversos objetivos, visando proporcionar uma abordagem interdisciplinar no estudo de obras artísticas românticas. Entre esses objetivos, destaca-se a intenção de permitir a expressão crítica dos estudantes, incentivando a fruição das obras românticas. Além disso, propôs um contraponto entre essas obras e diferentes linguagens contemporâneas, buscando enriquecer a compreensão dos alunos sobre a atualidade. O professor também priorizou o conhecimento do contexto de recepção dos textos produzidos em sala, a utilização de variedade linguística adequada à audiência da *playlist*, e a conexão entre obras literárias românticas e outras expressões artísticas.

Para atingir esses objetivos, o professor concentrou-se, em relação ao gênero, em aspectos importantes como a curadoria de informações, o contexto de recepção, a intertextualidade e os recursos gráficos. Esses elementos foram estrategicamente integrados à prática de análise linguística, onde se deu especial destaque à compreensão e aplicação de pontuação e pronomes. Assim, a SD propõe o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas essenciais para a leitura crítica e para a produção de textos.

No que diz respeito ao processo de avaliação, o professor sugeriu a curadoria das informações, evidenciando a capacidade dos alunos em selecionar e organizar conteúdos relevantes. Também, a observação atenta para a criticidade na elaboração dos comentários será durante as atividades orais e escritas, avaliando a profundidade e perspicácia das análises apresentadas. A avaliação incluirá, ainda, o estabelecimento de relações intertextuais com as obras literárias românticas, avaliando a habilidade dos estudantes em conectar diferentes formas de expressão artística. A adequação do texto ao público-alvo também será avaliada, incluindo o uso adequado da pontuação e dos pronomes, aspectos que contribuem para a clareza e efetividade da comunicação. Por tudo isso, para monitorar o aprendizado dos alunos, o professor adotará uma abordagem qualitativa, registrando o desempenho individual de cada aluno ao longo das diversas etapas do processo.

Segundo Rojo (2015, p. 116), o atual contexto proporciona uma gama de novas possibilidades "de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender". Quando se trata das características essenciais de um gênero mencionado também na BNCC, que propõe a habilidade de "comentar e indicar diferentes produções culturais por meio

de resenhas ou de *playlists* comentadas" (Brasil, 2018, p. 76), Rojo e Barbosa (2015, p. 130) oferecem uma descrição mais aprofundada: esse tipo de produção específica é concebida com base em um critério de seleção de canções, integrando um texto de apresentação/descrição das músicas, além de incluir comentários apreciativos sobre cada uma delas. Essa abordagem reflete a natureza multifacetada e interdisciplinar do gênero, que vai além da simples enumeração de obras culturais, englobando uma análise crítica e interpretativa, conforme sugerido pela BNCC.

Na apresentação da situação, o professor propõe alcançar o objetivo que consiste em permitir a expressão das críticas dos estudantes por meio da apreciação de obras artísticas românticas. Tal proposta se coaduna à necessidade de, nas aulas de LP, adotar novas abordagens pedagógicas que abranjam os atuais letramentos requisitados pelas práticas contemporâneas, as quais renovam e inovam as relações sociais, muitas vezes gerando conflitos intergeracionais. Essa perspectiva, apresentada por Rojo e Moura (2012), destaca, ainda, a importância de adaptar o ensino para atender às demandas emergentes, promovendo assim uma educação mais alinhada com as transformações sociais e as dinâmicas interativas entre diferentes gerações.

Vejamos de que forma o professor sugeriu o desenvolvimento desta etapa:

O professor iniciará a primeira aula da semana perguntando aos estudantes sobre o significado da palavra *playlist*. Em seguida, mediará um breve debate e projetará o conteúdo do site "Me apaixonei" (link acima) na televisão, para uma leitura colaborativa. À medida que cada título de *playlist* é lido no texto, o docente convida os participantes a inferirem o conteúdo das músicas listadas. O próximo passo é reconhecer a composição do gênero. Para isso, o regente mostra outros textos do mesmo gênero, os quais apresentam listas de filmes, séries, livros, quadrinhos e games, acompanhados de comentários e sugestões aos leitores. A segunda aula será dedicada à divisão dos grupos de trabalho, ao sorteio das mídias a serem investigadas e à pesquisa. Cada grupo de cinco componentes ficará responsável por planejar uma *playlist* comentada com cinco obras artísticas de mesma linguagem, relacionando seus conteúdos ao movimento literário trabalhado no bimestre, o Romantismo. (Professor elaborador da SD 2).

Ao iniciar questionando os estudantes sobre o significado da palavra "*playlist*", o professor sugere a introdução de uma terminologia atual, que talvez seja conhecida pelos alunos, promovendo, assim, a participação ativa, dado o diálogo que é feito com o contexto vivenciado pelos estudantes. A utilização do conteúdo do site "Me apaixonei" para uma leitura colaborativa, aliada à prática da inferência sobre o conteúdo das músicas listadas, estimula o desenvolvimento de habilidades interpretativas. Outra questão importante, ainda sobre esse desenvolvimento, a proposta de dedicar a segunda aula à formação de grupos de trabalho, sorteio de mídias e pesquisa amplia a abordagem prática, permitindo que os estudantes explorem a relação entre obras artísticas contemporâneas e o movimento literário abordado no bimestre, o Romantismo.

Na fase de produção inicial, o professor estabelece como objetivo a realização de um contraponto entre obras literárias do Romantismo e diversas expressões artísticas contemporâneas. Para atingir esse propósito, sugere orientar os alunos a redigirem individualmente um parágrafo analítico, abordando uma obra artística que pode ser um filme, uma série, um livro, uma música, um quadrinho ou um *game*. Durante essa atividade, o professor desempenhará o papel de acompanhamento, atentando-se não apenas à clareza da escrita, mas também à aplicação adequada de pontuação e à referência pronominal. Além disso, propõe a realização de um monitoramento cuidadoso para identificar eventuais desvios de natureza gramatical ou conceitual. Tal proposta, embora não seja necessariamente o foco da produção inicial, uma vez que aqui a função é mais diagnóstica, já sinaliza para aspectos específicos da linguagem escrita.

Consideramos essa proposta, portanto, crucial para os alunos, pois lhes permite avaliar seu conhecimento acerca do gênero e compreender a dinâmica da situação comunicativa proposta. Simultaneamente, oferece ao professor a oportunidade de analisar e avaliar, de maneira prática, o entendimento dos alunos, sem a pressão da atribuição de notas (Schneuwly e Dolz, 2004). Dessa forma, o professor pode (re)orientar o percurso a ser seguido ao longo dos módulos da SD, uma vez que, como já dissemos, a produção inicial desempenha um papel de diagnóstico, oferecendo informações sobre os saberes dos estudantes e orientando as decisões do docente.

Por essa razão, reforçamos a relevância do trabalho com SD, apoiando-nos ao pensamento de Zabala (1998), pois possibilita a delineação de etapas para alcançar um objetivo previamente estabelecido, a produção gênero textual. Na busca por atingir esse objetivo, o professor desenvolve módulos de aprendizagem, avaliando cada etapa ao longo do processo. Esse enfoque estruturado permite uma abordagem mais clara e direcionada, que contribuirá, portanto, para o alcance efetivo dos objetivos propostos.

No primeiro módulo, que se concentra na apresentação da estrutura do gênero, o professor sugere como objetivos que os alunos reconheçam as características do Romantismo presentes em diversas mídias e escrevam, colaborativamente, uma *Playlist* comentada, abordando a temática de forma crítica e criativa. Entretanto, é importante destacar que nesta etapa não foi dada a devida ênfase ao seu propósito específico: explorar características como a apresentação da estrutura e o propósito comunicativo, que envolve não apenas informar, mas também persuadir e convencer o público da qualidade da seleção musical, por exemplo.

O primeiro objetivo delineado pelo professor, que se refere a "Reconhecer características do Romantismo em diferentes mídias", não ficou suficientemente claro ou

evidente na descrição da etapa. A proposta de elaborar um esquema para a construção de *playlists* comentadas parece concentrar-se mais na estrutura da produção textual, mesmo que de maneira superficial, do que na identificação das características do Romantismo nas diversas mídias. A conexão entre essa proposta e o reconhecimento das características românticas nas mídias não foi explicitada de maneira clara na descrição do módulo.

Como recomendação, sugerimos que o professor esclareça e integre de maneira mais explícita como os alunos podem reconhecer e incorporar essas características românticas em suas *playlists* comentadas. Poderiam ser fornecidos exemplos específicos ou direcionamentos mais detalhados sobre como identificar e traduzir essas características em elementos musicais e narrativos presentes nas mídias escolhidas. Seguindo essa orientação, ficaria mais compreensível o propósito do exercício e sua relação com o conteúdo específico do Romantismo.

Ainda, é relevante enfatizar que, durante esta etapa, é crucial levar em consideração o contexto destacado por Barton e Lee (2015, p. 47), que ressaltam a diferença entre a produção de textos multimodais no ambiente digital em comparação com o impresso tradicional. Ao contrário do formato impresso, onde o leitor tem escasso controle sobre o *layout* e fontes, a produção de textos multimodais na tela do computador oferece uma maior facilidade e flexibilidade. Esse cenário sublinha a importância de uma abordagem cuidadosa na criação de conteúdo multimodal, considerando a influência significativa que a configuração do *layout* e a escolha de elementos visuais e textuais podem exercer sobre a compreensão e interpretação por parte do leitor.

No segundo módulo, cujo enfoque reside na exploração da variação e do registro linguístico, o professor estabeleceu três objetivos específicos: 1) Conhecer o contexto de recepção dos textos produzidos em sala de aula; 2) Empregar a variedade linguística adequada ao público-alvo da *playlist*; 3) Relacionar uma obra literária romântica com outra linguagem artística.

Vale ressaltar que a presença de *links* em um texto exclusivamente virtual, conforme destacado por Gomes (2011, p. 15), está intrinsecamente associada à exploração da variação e do registro linguístico. Isso porque esses *links*, que podem manifestar-se como palavras, imagens ou ícones, representam caminhos alternativos de leitura e construção de sentidos, permitindo ao leitor uma experiência interativa. Sendo assim, a diversidade linguística, além de se manifestar no texto principal, também pode estar presente nos conteúdos vinculados pelos *links*, possibilitando ao autor do texto virtual adaptar a linguagem conforme o contexto e a audiência específica de cada *link*.

No encaminhamento didático proposto, o professor orienta a, após a escrita das *playlists*, tecer comentários para cada grupo, considerando as dificuldades apresentadas em relação à adequação do discurso ao contexto de recepção, que, neste caso, é a comunidade escolar, em especial, os estudantes. Destaca-se a importância de os escreventes adotarem uma linguagem dialógica e convidativa ao apresentarem as obras de arte ao público, visando uma conexão mais eficaz com a audiência. Adicionalmente, o professor enfatizou que, após a abordagem inicial sobre a recepção dos textos, o foco será direcionado para a menção intertextual às obras literárias do Romantismo brasileiro. Esse processo incluirá a pesquisa de imagens que retratam a interligação entre a literatura e outras manifestações artísticas.

No terceiro módulo, dedicado à prática de análise linguística no contexto da produção do gênero *Playlist*, o professor sugere enfatizar três objetivos específicos: Reconhecer a pontuação como estratégia de persuasão nas *playlists*; Identificar os referentes representados pelos pronomes nos textos; Ponderar a possibilidade de substituir um item lexical por um pronome. Tais metas são essenciais para aprimorar a análise linguística associada à produção do gênero, pois a ênfase na pontuação como estratégia persuasiva destaca a importância de elementos gráficos na construção de significado. A identificação de referentes pronominais, nessa proposta, contribui para o aprimoramento da coesão textual e, consequentemente, para a clareza da comunicação. Já a ponderação sobre a substituição de itens lexicais por pronomes contribui para a concisão e a eficácia discursiva.

No âmbito deste módulo, o professor propõe um procedimento didático envolvendo a leitura das *playlists* de cada grupo pelos estudantes, seguida de uma discussão acerca do nível de persuasão presente em cada texto. Durante esse diálogo, recomenda-se que o professor (aplicador da SD) conduza a atenção da turma para a importância da pontuação, incentivando os alunos a refletirem sobre o uso apropriado de elementos como vírgulas, pontos, exclamações e interrogações para otimizar a persuasão na escrita.

Posteriormente, a abordagem se voltará para as ocorrências de pronomes nas produções textuais. O professor instigará os estudantes a identificarem os pronomes utilizados, estabelecendo seus referentes. Essa sequência de atividades auxilia no desenvolvimento da habilidade dos alunos em reconhecer e utilizar pronomes de maneira adequada, além de ajudar na compreensão sobre como esses elementos contribuem para a eficácia comunicativa nas *playlists*.

Apesar de pertinentes, realizar ambas as atividades em uma única aula, conforme proposto pelo professor, pode sobrecarregar o aluno. Isso se deve ao fato de que esses são conteúdos que demandam atenção e aprofundamento. Além disso, a análise de persuasão

mediante a pontuação e a reflexão sobre o uso de pronomes e sua retomada são processos que necessitam de tempo e dedicação para uma compreensão mais completa. Portanto, sugerir a abordagem desses temas de maneira mais distribuída ao longo de diferentes aulas pode propiciar um aprendizado mais eficaz e menos exaustivo para os alunos. Além disso, o trabalho proposto pelo professor envolvendo pronomes e pontuação demanda uma abordagem prévia. Na forma apresentada, as atividades se assemelham mais a uma revisão do texto do que a um processo de aprendizado inicial. Portanto, seria benéfico incorporar uma fase anterior de instrução específica sobre pronomes e pontuação, preparando os alunos para uma compreensão mais aprofundada durante a análise das *playlists*.

Outra questão importante sobre essa prática é abordada por Geraldi (2012 [1984], p.74). Essencialmente, a prática de análise linguística não deve restringir-se à mera higienização do texto do aluno, focando apenas em aspectos gramaticais e ortográficos, caracterizando-se como meras 'correções'. O objetivo é trabalhar com o aluno em seu texto de maneira a permitir que alcance suas metas junto aos leitores a quem se destina. Portanto, limitar-se a identificar o que está presente e o que falta restringe a análise linguística a uma simples higienização do texto, sem explorar de maneira efetiva a construção de significados e o alcance dos objetivos comunicativos do autor.

No contexto específico da *playlist*, a prática de análise linguística dialogando com o princípio da Iconicidade, pode ser direcionada para explorar como os subprincípios da ordenação sequencial e da topicalidade influenciam a construção e a interpretação de *playlists*. Por exemplo, a análise da quantidade de forma pode revelar como a densidade de informações afeta a apresentação das músicas. A integração pode ser explorada para compreender como conceitos relacionados são estruturados no texto, e a ordenação sequencial pode influenciar a disposição das músicas com base em sua importância e relevância para o público-alvo.

Na produção final, o professor propõe que os estudantes realizem a edição e divulgação da *playlist* comentada. Para isso, sugere que, após ouvirem as sugestões dos colegas e do professor, os alunos procedam à edição das *playlists* produzidas anteriormente. O objetivo é aprimorar os textos, tornando-os mais persuasivos e eficazes na comunicação com o público-alvo. Essa fase culmina no momento em que os alunos aplicam as orientações recebidas para aprimorar a qualidade de suas *playlists*, preparando-as para a divulgação final.

A aplicação do princípio da iconicidade, ancorado no funcionalismo linguístico, desempenha um papel fundamental na prática de aprimorar *playlists* para torná-las mais persuasivas e eficazes na comunicação com o público-alvo. Em consonância com o subprincípio da quantidade, os alunos podem ajustar a densidade informativa em suas *playlists*,

assegurando que a quantidade de elementos textuais esteja diretamente alinhada ao impacto desejado na persuasão. Considerando a integração, subprincípio que destaca a proximidade cognitiva entre conceitos (Neves, 2021), os estudantes podem organizar as informações de forma coesa, garantindo que ideias relacionadas estejam logicamente conectadas na estrutura do texto. Ademais, ao aplicar o subprincípio da ordenação, os alunos podem estruturar suas *playlists* de maneira estratégica, posicionando as músicas mais impactantes ou relevantes no início da sequência, capturando imediatamente a atenção do público.

Nesse sentido, a prática de análise linguística pautada na iconicidade proporcionaria uma abordagem guiada por princípios funcionais, onde a estrutura linguística é moldada de forma a refletir diretamente os objetivos comunicativos e persuasivos (Neves, 2021). A utilização cuidadosa desses subprincípios durante a edição das *playlists* reforçaria a coesão textual e amplificaria as possibilidades de desenvolvimento de estratégias sintáticas para a transmissão da mensagem desejada, considerando a relação intrínseca entre a forma linguística e sua função comunicativa.

Ao analisarmos as SD elaboradas, notamos uma integração aparente entre texto e gramática ao longo das atividades, em suas diversas etapas. Contudo, uma lacuna se destaca: a ausência do princípio funcionalista da iconicidade na abordagem gramatical, conforme orientado no curso. Segundo Neves (2021), a gramática desempenha um papel crucial ao organizar relações, construir significações e definir os efeitos pragmáticos que conferem ao texto sua função. Para a autora, a interação discursiva que compõe o texto ocorre no entrecruzamento de processos ativados e pela aplicação de uma gramática sistematizada. No entanto, outra observação relevante é a desarticulação entre o trabalho com gêneros textuais nas sequências didáticas e a prática de análise linguística. Esses elementos são tratados de maneira separada, embora ambos remetam ao gênero textual. A discrepância é evidenciada nas atividades isoladas, que, embora timidamente se integrem com o restante da sequência didática, não apresentam uma articulação efetiva.

Considerando essa perspectiva, é intrigante observar que a integração mais expressiva entre texto e gramática, sob a ótica funcionalista da iconicidade, não tenha sido tão proeminente, pelo menos no planejamento das SD. Uma possível explicação para essa lacuna pode estar relacionada às práticas já cristalizadas de abordagem gramatical que os professores possam ter internalizado ao longo de suas formações e práticas pedagógicas consolidadas ao longo do exercício da docência. Talvez, a “timidez” em adotar uma abordagem mais funcionalista da

gramática pode derivar de crenças enraizadas sobre o ensino tradicional⁶¹ e a ênfase em atividades deslocadas do texto.

Mesmo com o suporte teórico proporcionado pelo curso e leituras complementares, as crenças dos professores podem ter influenciado significativamente no planejamento das atividades em sala de aula. Assim, o desafio não reside apenas na disponibilidade do conhecimento teórico, mas também na superação de práticas arraigadas e crenças que moldaram a forma como os professores concebem a relação entre texto e gramática em suas Sequências Didáticas. Nesse sentido, investir na promoção de uma reflexão mais profunda sobre essas crenças pode ser essencial para facilitar a incorporação de abordagens mais integradas e funcionais nas práticas pedagógicas.

Considerando as noções de crenças apresentadas por Richardson (1996) e Barcelos (2006), é possível explicar que a relação de causa e efeito entre crenças e ações destaca a importância das convicções dos professores na configuração de suas práticas pedagógicas. Se, por exemplo, os professores possuem crenças arraigadas em abordagens tradicionais que separam estritamente gramática e produção textual, isso pode influenciar diretamente as escolhas metodológicas e o planejamento das SD. Já a relação interativa, evidenciada por Barcelos (2006), ressalta que mudanças nas crenças podem acarretar transformações nas práticas pedagógicas, e vice-versa. Assim, a identificação da ausência do princípio funcionalista da iconicidade nas SD e a necessidade de uma integração mais efetiva entre gramática e texto podem ser compreendidas à luz dessas noções, indicando a importância de abordagens que estimulem reflexões sobre crenças para novas abordagens no ensino de gramática em favor da produção textual.

Por fim, é fundamental ressaltar que nossa análise não tem a intenção de ser depreciativa em relação à produção dos professores, isso ficou claro durante nossa avaliação, quando enfatizamos diversos aspectos positivos à luz da teoria que embasa nossa análise. No entanto, chamamos atenção para a constatação de que o princípio funcionalista da iconicidade não está tão presente nas SD. Além disso, sublinhamos a necessidade de uma melhor integração entre gramática e texto. Portanto, essas ênfases não buscam desmerecer, mas sim apontar oportunidades de aprimoramento para fortalecer a abordagem pedagógica, considerando a teoria como uma fonte de embasamento para a prática.

⁶¹ Lembramos, o tradicional também é relevante na prática de análise linguística, conforme ressalta Geraldi (1984). Aqui, chamamos atenção para a ausência de abordagens novas (para os professores) e mais expressivas a partir do viés funcionalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gramática na Educação Básica é um tema amplamente discutido e de grande relevância no contexto educacional, sobretudo para professores de Língua Portuguesa. Acreditamos que a forma como os docentes abordam esse conteúdo pode influenciar significativamente no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, neste trabalho acadêmico, buscamos interpretar como a visão que os docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode impactar no ensino-aprendizado da gramática, alinhando-se com a ideia de trabalho com a língua para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

Esta pesquisa centrou-se na investigação das crenças dos professores da Educação Básica em relação ao ensino de gramática, com o objetivo de compreender como essas crenças influenciam suas práticas pedagógicas e explorar a potencial contribuição do Funcionalismo linguístico para o ensino de gramática. A partir do questionamento central sobre as principais crenças dos professores e sua relação com a prática docente, buscou-se também examinar como as discussões teóricas sobre o Funcionalismo podem ser incorporadas no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo revelou que as concepções de gramática dos professores, frequentemente moldadas por suas experiências e interações com outros docentes, exercem influência sobre o planejamento e a execução das aulas de Língua Portuguesa, especificamente, na abordagem da gramática. Essas crenças, quando não alinhadas às teorias linguísticas contemporâneas, como o Funcionalismo, podem limitar a eficácia do ensino e a capacidade dos alunos de desenvolverem uma competência comunicativa plena. Isso porque essa corrente linguística oferece uma perspectiva que valoriza o ensino da gramática como um processo integrado ao uso real e contextual da língua, considerando aspectos cognitivos, comunicativos e culturais. Alinhar as práticas pedagógicas com essas teorias contemporâneas pode potencializar a eficácia do ensino, oferecendo aos alunos uma abordagem mais focada na prática de análise linguística.

A implementação de um minicurso interventivo, baseado nos princípios do Funcionalismo linguístico, demonstrou ser um momento propício para a reflexão e possível resignificação das crenças docentes. Durante o minicurso, os professores tiveram a oportunidade de confrontar suas concepções tradicionais de gramática com abordagens mais contextuais e funcionais, promovendo uma prática pedagógica mais integrada e dinâmica. Esse

processo de reflexão foi facilitado pela troca de experiências e relatos entre os participantes, possibilitando uma ampliação do entendimento sobre a análise linguística e semiótica.

Os resultados desta pesquisa indicam que as crenças dos professores podem ser ressignificadas através de intervenções formativas que promovam a reflexão teórica e prática. No caso dessa experiência, a relevância do Funcionalismo linguístico, com seus princípios de integração da gramática à cognição, comunicação e cultura, mostrou-se particularmente eficaz na promoção de uma abordagem de ensino mais contextualizada e funcional. Além disso, o alinhamento das práticas pedagógicas com as diretrizes da BNCC (2018) foi facilitado por essa ressignificação, contribuindo para a melhoria do ensino de gramática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi interpretar como as visões dos docentes da Educação Básica em relação ao ensino de gramática podem influenciar no ensino-aprendizado da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, levantamos a tese de que as práticas docentes, especialmente no que diz respeito ao tratamento didático dado ao ensino de gramática, são influenciadas principalmente pelas crenças dos professores, mesmo que haja conhecimento sobre teorias linguísticas e diretrizes oficiais. Dessa forma, a pesquisa visou compreender como essas crenças se refletem nas práticas pedagógicas dos docentes e quais são os possíveis impactos dessas práticas no aprendizado dos estudantes.

Durante a condução desta pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica que combinou elementos quantitativos e qualitativos para compreender as crenças dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica em relação ao ensino de gramática. Por meio de uma formação destinada a 125 professores, selecionados através de um processo de inscrição *on-line* divulgado em redes sociais, como grupos de *WhatsApp* e Instagram, conseguimos obter uma amostra representativa e diversificada.

Os instrumentos de geração de dados desenvolvidos para esta pesquisa foram diversos e complementares. O questionário de diagnose, aplicado no momento da inscrição dos participantes, proporcionou uma visão inicial das percepções e concepções dos docentes em relação ao tema. Os comentários deixados pelos professores em um fórum de discussão na plataforma *Google Class* foram fundamentais para compreender as reflexões e impressões que surgiram durante a leitura dos materiais disponibilizados para aprofundamento.

Além disso, utilizamos um formulário eletrônico para registrar a frequência dos encontros, no qual uma pergunta direcionadora instigava os professores a identificar se alguma ideia ou conceito foi reforçado ou desafiado em virtude do conteúdo vivenciado. Esta

abordagem possibilitou que os docentes expressassem suas percepções de forma mais detalhada e reflexiva, fornecendo dados qualitativos sobre o impacto do conteúdo vivenciado.

Outro instrumento importante foi o diário de bordo, no qual os professores registravam suas experiências e atividades desenvolvidas com seus alunos. Esse diário permitiu um acompanhamento mais próximo das práticas pedagógicas dos participantes, enriquecendo a análise das crenças docentes.

Por fim, a elaboração da sequência didática foi um elemento importante para a geração de dados, evidenciando como os docentes planejaram suas atividades relacionadas ao ensino de gramática, refletindo suas concepções e práticas a partir das discussões realizadas durante o percurso formativo.

A análise dos dados coletados envolveu uma abordagem integrada, combinando técnicas de análise quantitativa com análise qualitativa de conteúdo para identificar padrões, tendências e informações relevantes sobre as crenças dos professores em relação ao ensino de gramática. Este enfoque metodológico multifacetado permitiu uma compreensão acerca do fenômeno investigado: a visão que docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode influenciar o ensino-aprendizado.

Essa associação da teoria funcionalista com as crenças dos professores da educação básica serviu como inspiração para a elaboração de um roteiro metodológico destinado à investigação das crenças dos professores sobre o ensino de gramática. Se o Funcionalismo tornou-se um tema relevante nos estudos de língua portuguesa, é essencial colocar o agente dessa ação em pauta: o professor. Nesse sentido, tornou-se imperativo compreender com que frequência essa abordagem se insere na sala de aula, por meio das práticas do professor.

Foi exatamente isso que nos propusemos a fazer ao apresentar um percurso formativo que, além de subsidiar o professor sobre o tratamento didático para a gramática a partir da ótica funcionalista, serviu como um momento oportuno para revisar conceitos. Para nós, pesquisadores, esse percurso formativo representou uma oportunidade para identificar falas significativas reveladoras das crenças dos professores.

Assim, constatamos que muitos professores de Língua Portuguesa, ao ensinarem gramática na Educação Básica, fundamentam suas práticas mais nas crenças pessoais do que nas teorias e diretrizes oficiais que propõem um trabalho com esse objeto de estudo voltado para o desenvolvimento linguístico do aluno. Nas discussões realizadas durante os encontros formativos, nas respostas dos professores aos formulários e na produção de atividades, ficou claro este ponto de vista. Embora muitos docentes que participaram da formação revelem seguir teorias linguísticas para fundamentar sua prática e seguir as diretrizes oficiais, relatam perceber

no ambiente escolar práticas que se distanciam dessa lógica. Ou seja, observam colegas conduzindo práticas não embasadas em estudos linguísticos ou diretrizes, mas sim em crenças construídas ao longo da carreira docente, e que se afastam do que é recomendado pelas diretrizes oficiais.

Conforme foi discutido, essas crenças são construídas socialmente, moldadas pela experiência e pelo contato com a prática de outros professores que, na medida do possível, reforçam ou se distanciam de suas crenças individuais. No contexto da pesquisa, essas crenças individuais podem ser percebidas como entraves para a abertura às novas discussões linguísticas, no que diz respeito à abordagem da gramática, especialmente, quando analisadas à luz do Funcionalismo de orientação norte-americana, que serve como base teórica para fundamentar a tese. Quando as práticas dos professores se distanciam desse ponto de vista teórico, isso pode limitar a eficácia e a coerência das abordagens pedagógicas, dificultando a obtenção de resultados alinhados com os objetivos propostos pela pesquisa.

Durante a formação oferecida, diversas manifestações concretas da teoria funcionalista puderam ser observadas, evidenciando sua contribuição para a prática docente. Uma das formas mais tangíveis dessa contribuição foi a elaboração de sequências didáticas pelos professores participantes. Em muitos casos, as atividades desenvolvidas nessas sequências demonstraram uma incorporação efetiva dos princípios do Funcionalismo Linguístico. No entanto, também foi observado que algumas atividades elaboradas ainda não conseguiram se desvincular das crenças pré-existentes dos professores em relação ao ensino de gramática. Mesmo após discussões e exemplos durante os encontros formativos, essas atividades ainda refletiam uma abordagem distante dos princípios do Funcionalismo Linguístico.

Esses resultados destacam a importância da exposição à teoria funcionalista durante a formação e da reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas para a desconstrução de crenças arraigadas. Ainda há um caminho a percorrer para uma efetiva mudança de paradigma no ensino de gramática, mas a formação continuada representa um passo fundamental nessa direção, proporcionando aos professores oportunidades de reflexão e atualização constante em suas práticas.

Nesse contexto, argumentamos que a formação continuada, focada na reflexão sobre a prática docente e ancorada na abordagem contextual de Barcelos (2004), emerge como um caminho promissor para a ressignificação dessas crenças e a busca por uma prática pedagógica mais embasada em teorias sólidas e alinhada com as diretrizes educacionais estabelecidas. Isso porque o contato com professores, durante momentos formativos, pode proporcionar oportunidades para compartilhar experiências, discutir diferentes abordagens e revisar

conceitos teóricos, contribuindo para a desconstrução de crenças limitadoras e o fortalecimento de práticas mais fundamentadas.

Além disso, a abordagem contextual de Barcelos (2004) enfatiza a importância de considerar o contexto específico de cada prática docente, reconhecendo a diversidade de realidades e desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho diário. Dessa forma, os professores são incentivados a refletir criticamente sobre suas próprias práticas, levando em conta as demandas e características de seus contextos específicos. Essa reflexão crítica, aliada ao diálogo colaborativo com outros profissionais e ao embasamento em teorias sólidas, pode contribuir significativamente para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz e coerente com as necessidades do ensino de Língua Portuguesa, dentre as quais destacamos a formação de sujeitos competentes na leitura interpretativa do mundo e na comunicação efetiva lendo, falando, ouvindo e escrevendo.

Portanto, “*sim*”, as crenças dos professores têm uma influência significativa na prática pedagógica. Como observado neste estudo, as crenças pessoais dos docentes muitas vezes moldam suas abordagens ao ensino de gramática, mesmo quando há conhecimento teórico e diretrizes oficiais disponíveis. Essas crenças podem servir como limitadores quando se distanciam das teorias linguísticas, como o Funcionalismo Linguístico, que propõe uma abordagem mais contextualizada e funcional para o ensino da gramática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **APLIEMGE: Ensino & Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.
- ALMEIDA, F. **As dez melhores universidades do Brasil em 2022**. São Paulo: Fobes Brasil, 2 ago. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2022/08/as-10-melhores-universidades-do-brasil-em-2022/>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- ALMEIDA, M. I. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? *In*: ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-109.
- AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, p. e4263118, 2020. DOI: 10.14244/198271994263. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Anhanguera, GO, n. 10, p. 141-149, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, J. C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? *In*: PAULIUSKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.30-42.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANDURA, A. Self-efficacy. *In: Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986. p. 390-453.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. *In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p.55-65.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v7i1.15586>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-92. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. *In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p.11-29.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: Textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. S.; LUCENA, N. L. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 192–207, 2022. DOI: 10.21680/1517-7874.2022v24n1ID29367. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29367>. Acesso em: 26 set. 2022.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 63-81.

BOLINGER, D. **Meaning and form**. London; New York: Longman, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, p.41-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRITTO, L. P. L. **Fugindo da norma.** Campinas, SP: Átomo, 1991.

CAMPOS, E. Reflexões sobre o ensino de gramática. In: ENCONTRO SOBRE GRAMÁTICA: SABERES E FAZERES, 1., Fortaleza, CE, 2012. **Anais [...].** Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas.** Trad. Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2007 [em inglês: *Alice's Adventures in Wonderland* [1866]].

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. **Artigo de opinião:** sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

CASSEB-GALVÃO, Vânia. Gramática discursivo-funcional e teoria da gramaticalização: revisitando os usos de [diski] no português brasileiro. **Filologia e Linguística Portuguesa,** São Paulo, v.13, n. 2, p.305-335, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v13i2p305-335>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59890/62999>. Acesso em: 23 out. 2022.

CASTILHO, A. T. A gramaticalização. **Revista de estudos linguísticos e literários,** Salvador, n. 19, p. 25-63, 1997.

CASTILHO, A. T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, E. R. (Org.). **Funcionalismo linguístico:** novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-42.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CEZARIO, M. M. Efeitos da criatividade e da frequência de uso no discurso e na gramática. In: CEZARIO, M. M. *et al.* (Orgs.). **Funcionalismo linguístico:** análise e descrição. São Paulo: Contexto, 2012. p.19-32.

CHOMSKY, N. **Estruturas sintáticas**. Lisboa: Edições 70, 1980.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Trad. Fundação Lemann; Instituto Península. Londrina: PUC-PR, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. **Aos 55 anos, Cláudia Raia anuncia [...]**. Instagram: @correio.braziliense. Brasília, DF, 19 set. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CitLp2BK0PC/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220107-6821>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/n6H6XK6wpJC9LTy875p9xkr/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA VAL, M. G. C. Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CRAHAY, M.; WANLIN, P.; ISSAIEVA, É.; LADURON, I. Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 172, p. 85-129, juillet-août-septembre 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/2296>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.

CROFT, W. **Typology and universals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CUMMINS, J. P. **Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy**. San Diego: College Hill Press, 1984.

CUNHA, C. F. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRRN, 2016.

DECAT, M. B. *et al.* (Orgs.). **Aspectos da Gramática do Português: uma abordagem funcionalista**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

DIK, S. C. **Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/Cinnaminson-EUA: Foris Publications, 1987.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Part I: The structure of the clause. 2. ed. rev. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DILLINGER, M. Forma e função na Linguística. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.7, n. 1, p. 397-407, 1991. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/46088/30501>. Acesso em: 26 set. 2022.

DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2010, Évora. **Anais [...]**. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 111-130.

DU BOIS, J. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed.). **Iconicity in syntax**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1985. p. 343-365.

DU BOIS, J. W. **Discourse and The Ecology of Grammar**: Strategy, Grammaticization, and The Locus. Santa Barbara: Rice Symposium, MS; University of California, 1993.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ERICKSON, F. Desmistificando a construção e análise de dados. **Anthropology and Education Quarterly**, Arlington, VG, v. 35, n. 4, p. 486-493, 2004.

ESCOLA DE ATENAS. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Laparotomia>. Acesso em: 2 set. 2022.

FARACO, C. A. **Ensinar x não ensinar gramática**: ainda cabe essa questão? São Paulo: Calidoscópio, 2006.

FERREIRA, C. A. **Avaliação Formativa**: conceptualização e orientações para a prática. Vila Real: UTAD, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOERSTE, G. M. S. **Arte-Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_Gerda_Margirt_Schutz_Foerste.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Bolsonarista Fátima de Tobarão, que afirmou [...]**. Instagram: @folhadesaopaulo. São Paulo, 27 jan. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cn7MJqtuWEU/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 26 set. 2022.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 157-176.

FURTADO DA CUNHA, M. A. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, p. 1-30, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502001000100001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/NtQfY4vnjp7R3ZpjjHQ7m5S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2022.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: ADUFRN, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; VOTRE, S. J. A lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGGI, L. (Org.). **Abordagens em lingüística aplicada**. Natal: EDUFRN, 1998. p.55-82.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. **Pressupostos teóricos fundamentais**. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012a. p.39-56.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012b. p.59-79.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012c. p.88-103.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012d. p.124-131.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GIVÓN, T. **A compreensão da gramática**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha; Mário Eduardo Martelotta; Filipe Albani. São Paulo: Cortez; Natal: EDUFRN, 2012.

GIVÓN, T. **English Grammar**: a function-based introduction. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1993.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995.

GIVÓN, T. Isomorphism in the grammatical code: cognitive and biological considerations. **Studies in language**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 85-114, Jan. 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263422497_Isomorphism_in_the_Grammatical_Code_Cognitive_and_Biological_Considerations. Acesso em: 28 jun. 2023.

GIVÓN, T. Markedness in Grammar: Distributional, Communicative and Cognitive Correlates of Syntactic Structure. **Studies in language**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 335-370, Jul. 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263240651_Markedness_In_Grammar_Distributional_Communicative_and_Cognitive_Correlates_of_Syntactic_Structure/. Acesso em: 28 jun. 2023.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GIVÓN, T. **Syntax**: A functional-typological introduction. v. II. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GIVÓN, T. **Syntax**: An Introduction. 2 vols. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GODOI, E.; LIMA, M. D.; ANDRADE, V. A. B. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: a formação continuada de professores. Uberlândia: EDUFU, 2016.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GORSKI, E. M. **O tópico semântico-discursivo na narrativa oral e escrita**. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

GREENBERG, J. H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, J. H. **Universals of Language**. Cambridge: MIT Press, 1978. p. 73-113.

GRUNEWALD, M. **A Pedagogia do século XIX**: Maria Teresa Gerhardinger. Munique: Sadifa Media, 2012.

GUIMARÃES, R. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8. Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: USP, 2011. Disponível em:

http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/fp/fppdf/guimaraes_giordan-enpec-2012.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HAIMAN, J. (Ed.). **Inconicity in syntax**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). **Novos horizontes em linguística**. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1976. cap. 7, p. 134-160.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. *et al.* **As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas**. Trad. Myriam Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

HEINE, B. **Auxiliaries**: cognitive forces and grammaticalization. Oxford; New York: Oxford University Press, 1993.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language**. v. 1. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-176.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). **Approaches to grammaticalization**. v. 1: focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, [s.l.], v. 56, p. 251-299, 1980.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E.C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A Redação do ENEM 2022**: Cartilha do Participante. Brasília, DF: MEC/Inep/DAEB/DIREC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM Redações 2019**: Material de Leitura. Módulo 03. Competência I. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf
Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A Redação do ENEM 2020: Cartilha do Participante**. Brasília, DF: MEC/Inep/DAEB/DIREC, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KATO, M. A. Tópico e sujeito: duas categorias na sintaxe? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 17, p. 109-132, 1989. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636803/4524>. Acesso em: 8 nov. 2022.

KLEIMAN, A. B.; BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: KLEIMAN, A. B.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRRN, 2008. p.12-30.

KLEIMAN, A.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. São Paulo: Pontes, 2014.

KOCH, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2021.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1. sem. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4241>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LEFFA, J. V. **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.

LEITE, M. Q. Língua Falada: uso e norma. In: PRETI, D. (Org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 179-208.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, F. S. Mapeamento da pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa de formação de professores de línguas. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL (CELSUL), 9., 2010, Palhoça/Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Palhoça, SC: Unisul, 2010. v. 09. p. 1-12.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LIN, A.; MARTIN, P. (Eds.). **Decolonization, Globalization: Language-in-Education Policy and Practice**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas, PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. A. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A. A. Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 1, n. 20, p.15-27, 2002. Disponível em: <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v20-n1-manassero-vazquez/1884>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTELOTTA, M. E. *et al.* **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 17-28.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. O paradigma da gramaticalização. *In*: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. **Gramaticalização no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.27-44.

MARTINET, A. **Estudios de sintaxis funcional**. Madrid: Gredos, 1978.

MARTINET, A. Qu'est-ce que la linguistique fonctionnelle? **ALFA**, São Paulo, v. 38, p. 11-18, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3953>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MATTOS E SILVA, R. V. **Estruturas trecentistas**. Para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1989.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos. EDUFSCar, 1996. p.59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2002.

MONTEIRO, R. L. S.; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v4n2-3>. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em: 26 set. 2022.

MORIN, E. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSER, P. K.; MULDER, D. H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOURIÑO M. J. J.; DIETER S. C. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006. Disponível em: <https://sp-ps.pt/uploads/jornal/97.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao Pé da Letra**, Recife, v. 16, n.1, p.67-81, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231834>. Acesso em: 26 set. 2022.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística**. v. 3: Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

NEDER, M. L. C. Concepções de Linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 1, n. 0, p.71-89, 1993. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215>. Acesso em: 26 set. 2022.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, M. H. M. **Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2021.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2021.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2021.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, Teresina, n.4, v.1, p.63-76, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p.15-34.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995b. p.29-41.

O GLOBO. **Cachorro na rampa do Planalto e veto [...]**. Instagram: @jornaloglobo. Rio de Janeiro, 27 dez. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CmrFEFQt5df/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de círculos. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes; Arte Língua, 2004.

PAIVA, M. C. **Ordenação de cláusulas causais: forma e função**. 1991. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, fall 1992. Disponível em: https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/02/pajares-1992-teachers_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

PARAÍBA. Decreto nº. 41.305 de 31 de maio de 2021. Cria o Programa Desafio Nota 1000 na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: seção 1, nº. 17.378, p. 1, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/pepddh-pb-decreto-no-41-306.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

PEIRCE, C. **Philosophical writing**. Cambridge: Harvard University Press, 1932.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 265-291.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETTER, M. Linguagem, Linguística e Ensino. *In*: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2008. p.11-23.

PIMENTA, S. G. *et al.* A Construção da Didática no GT de Didática: análise de seus referenciais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2010. p. 1-20. v.1.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, A. C. Sistema de estruturação de crenças sociointerativo: Estruturação de crenças, lógicas de interação e processos de contingenciamento. **Psicólogo informação**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 133-191, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092013000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2022.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PORTAL G1. **Fotógrafo fica cara a cara com sucuri gigante [...]**. Instagram: @portalg1. Rio de Janeiro, 28 jun. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfW52KtldRa/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PORTAL G1. **Homem agride idosa, rouba carro [...]**. Instagram: @portalg1. Rio de Janeiro, 20 abr. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcliDHdLGk0/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PORTAL G1. **Mulher “sologâmica” casa consigo mesma na Índia**. Instagram: @portalg1. Rio de Janeiro, 11 jun. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CeqteQOs1ms/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PORTO, C. V. **Percepções de professoras de Letras/inglês sobre avaliação da aprendizagem**: um estudo de caso. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

POSSEBON, N. B.; AMESTOY, M. B. A importância do estágio no desempenho da docência. **CCNEXT – Revista de Extensão**, Santa Maria, RS, v. 3, ed. esp., p. 278-281, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2020/01/ccnext_amestoypossebon_2016.pdf. Acesso em: 25 dez. 2022.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

POSSENTI, S. Ensino da língua. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 120, nov./dez. 2014.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRA DANÇAR carimbó. Intérprete: Lucinha Bastos. Composição: Lucinha Bastos. *In*: Canta a Amazônia (Ao vivo). Belém: Atração Fonográfica, 1998. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lucinha-bastos/221267/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PRIDEAUX, G. D. Processing strategies: a psycholinguistic neofunctionalism?. *In*: DIRVEN, R.; FRIED, V. (Eds). **Functionalism in linguistics**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 297-308.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, W. C. S. V. **Crenças de professores de Libras na formação de tradutores e intérpretes**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/01340496-d566-4c9a-a007-03e56a89f77d/content>. Acesso em: 24 out. 2022.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 1, p.58-70, 1995.

REINECKE, M. A. Suicídio e depressão. In: DATTILIO, F. M.; A. FREEMAN, A. (Orgs.). **Estratégias cognitivo comportamentais de intervenção em situações de crise**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 82-112.

REZENDE, L. M. **Estudo de “O instrumento de avaliação: Prova de Comunicação e Expressão do Concurso Vestibular – 1987 – Vunesp”**. São Paulo: Unesp, 1988.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, Malden, MA, v.4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p.102-119.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Multiletramentos e currículo no ensino integral: anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALLORENZO, L. **Gramática da Manipulação: como os jornais trabalham as manchetes em tempos de eleições (e em outros tempos também)**. Belo Horizonte: Quintal Edições, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. João Pessoa: SEE-PB, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, A. M. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, K. A. **Crenças, discursos & linguagem**. v. 2. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/suelene.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

SLOBIN, D. I. **Psicolinguística**. São Paulo: Nacional; Edusp, 1980.

SOUZA, K.; PIETROBON, S. R. G. A pesquisa e o professor da escola básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/174_222.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

SUOMALA, P.; LYLÄ-YRJÄNÄINEN, J. Interventionist management accounting research: lessons learned. **Research executive summaries**, Tampere, v. 6, n. 1, p. 01-09, 2010.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, S. A. **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1988.

TRAUGOTT, E. C. Gramaticalização: uma entrevista com Elizabeth Closs Traugott. **ReVEL**, [s.l.], v. 12, n. 22, 2014. Trad. Gabriel de Ávila Othello; Ana Carolina Spinelli. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/9c040d169d41fdcd4d0d0c12f4fdbd02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Comitê de Ética em Pesquisa. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. João Pessoa: UFPB/CEP, 2018. Disponível em: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/#>. Acesso em: 7 set. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.21, n.83, p.28-55, abr./jun., 1992. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VOTRE, S. J. Um paradigma para a linguística funcional. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Orgs.) **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 15-23.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEEDWOOD, B. **História Concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WIEDEMER, M. L. *et al.* **Texto e Gramática:** novos contextos, novas práticas. São Paulo: Pontes, 2021.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching:** beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (Cambridge Applied Linguistics series).

YULE, G. **Pragmatics.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

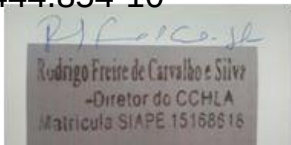
ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática: Ensino de Gramática			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Daniel Soares Dantas			
6. CPF: 098.995.134-07		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Felismino Coelho Centro 384 CAJAZEIRAS PARAIBA 58900000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (91) 985499688	10. Outro Telefone:	11. Email: danieldantas513@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 26/04/2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ: 24.098.477/0001-10	
14. Unidade/Órgão: Programa de Pós Graduação em Linguística			
15. Telefone: (83) 3216-7745		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Rodrigo Freire de Carvalho e Silva		CPF: 021.444.854-10	
Cargo/Função: Diretor do CCHLA			
Data: 27/04/2023		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO

Pesquisador: Daniel Soares Dantas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69274123.3.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.136.688

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de tese do pesquisador Daniel Soares Dantas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação do Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva. É um estudo teórico-propositivo sobre a ressignificação do ensino de gramática à luz do Funcionalismo, na tentativa de romper crenças limitantes de professores da Educação Básica. Tal ideia surgiu a partir da experiência como docente, na constatação da eficiência de uma abordagem mais significativa e dinâmica acerca da valorização do trabalho com a língua em uso, exemplificada em textos orais e escritos, sobretudo os que circulam em ambientes virtuais. Nesse âmbito, objetivamos compreender como a visão que docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode influenciar no ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, indo de encontro a ideia de trabalho com a língua na abordagem Funcionalista. Nessa perspectiva, abordamos a teoria da Linguística Funcionalista (GIVÓN, 2001 e HOPPER, 2003); das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e investigações funcionalistas na sala de aula (NEVES, 2011; FURTADO DA CUNHA, 2015; MARTELOTTA, 2015; ANTUNES, 2007; BAGNO, 2001) e das novas perspectivas para o ensino com foco nas demandas atuais (BNCC, 2008). Convém acrescentar que, nesse sentido, utilizaremos como metodologia a pesquisa de campo de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Como resultado, apresentaremos um conjunto de atividades para o ensino-

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 6.136.688

aprendizado da gramática com foco no uso e na reflexão. Nesse contexto, destacamos o professor como centro da pesquisa e não um item ou outro elemento conector, como é recorrente nas pesquisas sobre Funcionalismo. Assim, ajudá-lo a refletir sobre a prática e adotar um ensino comprometido com a linguagem enquanto instrumento de comunicação e de interação social, em que as formas são adaptáveis às funções, são a essência desta proposta.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver uma formação continuada para professores da Educação Básica, a fim de demonstrar como o Funcionalismo linguístico pode adentrar às aulas de Língua portuguesa, sobretudo no eixo Análise linguística/semiótica, para romper ou ressignificar crenças em relação ao ensino de gramática.

Objetivo Secundário:

Conceituais 1.Compreender como a visão que docentes da Educação Básica têm em relação ao ensino de gramática pode influenciar no ensino aprendido da Língua Portuguesa, indo ao encontro da ideia de trabalho com a língua para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante; 2.Aprofundar o estudo sobre as concepções de gramática atreladas às noções de crenças sobre o ensino de Língua portuguesa na Educação Básica; 3.Identificar pontos de convergência entre a teoria Funcionalista, de orientação norte-americana, e as diretrizes nacionais para o ensino de Língua portuguesa, a exemplo da BNCC (2018), na Educação Básica.Procedimentais 1.Investigar quais crenças estão presentes no imaginário docente para tomar decisões sobre seus limites e possibilidades para a ampliação do trabalho com a gramática à luz do Funcionalismo; 2.Contrastar o Funcionalismo linguístico com vertentes formalistas; 3.Demonstrar como o princípio funcionalista da iconicidade pode auxiliar atividades de reflexão sobre a língua em uso; 4.Estruturar um percurso didático, fundamentado nos pressupostos funcionalistas, principalmente no princípio da iconicidade, para auxiliar na sistematização do planejamento das aulas de análise linguística/semiótica. Atitudinais: 1.Proporcionar aos docentes da Educação Básica, participantes da formação, momentos de reflexão sobre a prática; 2.Ressignificar crenças limitantes para a ampliação das possibilidades didáticas na sala de aula; 3.Oportunizar aos docentes um momento de reafirmação da sua identidade e do seu papel na sociedade, frente à desafiadora tarefa de construir um mundo melhor por meio da educação.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Usando da ética e considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de risco, listamos: risco de desconforto ou constrangimento emocional dos participantes durante as entrevistas individuais e observações das aulas; risco de exposição de informações pessoais dos participantes, especialmente se não forem tomadas medidas adequadas de anonimização e confidencialidade dos dados; risco de interrupção ou descontinuidade do projeto durante sua implementação, o que pode prejudicar a obtenção dos resultados planejados; risco de conflitos ou desentendimentos entre os participantes, especialmente durante as discussões e atividades realizadas durante a formação continuada; risco de insucesso na implementação da formação continuada proposta, o que pode comprometer a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. Para minimizar os riscos mencionados, serão adotadas as seguintes ações no desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Primeiramente, serão estabelecidas diretrizes claras para as entrevistas individuais e observações das aulas, visando garantir um ambiente respeitoso e seguro para os participantes. Será enfatizada a importância do consentimento informado, assegurando que os participantes estejam cientes dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos envolvidos. No que diz respeito à exposição de informações pessoais, serão adotadas medidas rigorosas de anonimização e confidencialidade dos dados coletados. Serão utilizados códigos ou pseudônimos para identificar os participantes, caso seja necessário em futuros relatos do percurso formativo, e todas as informações pessoais serão tratadas de forma sigilosa e armazenadas em ambiente seguro. Além disso, será solicitado o consentimento dos participantes para a utilização dos dados coletados apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, garantindo que as informações sejam utilizadas de maneira ética e responsável. Para evitar a interrupção ou descontinuidade do projeto, serão estabelecidos cronogramas e prazos realistas, bem como um plano de contingência caso surjam imprevistos. Será mantida uma comunicação frequente e transparente com os participantes, esclarecendo o andamento do projeto e mantendo-os informados sobre quaisquer possíveis ajustes ou mudanças. No que se refere aos possíveis conflitos ou desentendimentos entre os participantes, será estimulado um ambiente de respeito, diálogo e colaboração mútua durante as atividades da formação continuada. Será incentivada a escuta ativa, a valorização das diferentes perspectivas e a busca por consensos, promovendo a construção de um espaço seguro e produtivo para a troca de experiências e reflexões. Por fim, para minimizar o risco de insucesso na implementação da formação continuada, serão adotadas estratégias pedagógicas adequadas, embasadas em teorias e

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.136.688

práticas consolidadas na área. Será realizado um planejamento cuidadoso das atividades, levando em consideração as necessidades e expectativas dos participantes. Além disso, será mantido um acompanhamento contínuo do progresso e das dificuldades enfrentadas, visando realizar ajustes e melhorias ao longo do processo. Essas ações foram pensadas para garantir a segurança, a privacidade e o bem-estar dos participantes, bem como para aumentar a efetividade e a qualidade da pesquisa. O objetivo é minimizar os riscos envolvidos, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, além de promover uma experiência positiva e enriquecedora para todos os envolvidos no projeto.

Benefícios:

Contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e reflexivas voltadas para a língua em uso, que favorecem a competência comunicativa dos estudantes e rompem ou ressignificam crenças que limitam ou não contribuem para esse desenvolvimento. Formação continuada de professores da Educação Básica, o que pode aumentar sua autoconfiança e autoestima, bem como seu interesse e motivação em aprimorar suas práticas pedagógicas. Desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para professores da Educação Básica, que pode ser replicada em outras instituições de ensino e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de gramática. Ampliação do conhecimento sobre o Funcionalismo linguístico e sua aplicação no ensino de gramática, bem como sobre as crenças e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação a esse tema. Contribuição para o desenvolvimento de diretrizes e políticas públicas mais adequadas para o ensino de gramática, que favorecem a competência comunicativa dos estudantes e refletem as necessidades e demandas da sociedade atual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância acadêmica, científica e social por tratar de temática importante. O estudo apresenta adequação aos aspectos éticos estando em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016. As etapas do estudo estão suficientemente detalhadas em seus aspectos metodológicos, éticos e conceituais.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 6.136.688

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente apresentados, possibilitando uma adequada avaliação no que se refere aos aspectos éticos da pesquisa em tela.

Recomendações:

Recomenda-se utilizar no TCLE o mesmo título do Protocolo de Pesquisa apresentado ao CEP/CCS/UFPB, qual seja: "ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO". Recomenda-se ainda atenção ao disposto no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Segue pendências, respostas às pendências e análises:

Pendência 1) Apresentar definição clara para a amostra da pesquisa;

Resposta à pendência 1: O pesquisador apresentou como se dará a amostra na metodologia do projeto detalhado, vejamos: "Após autorizações acadêmicas e éticas, será realizada uma formação destinada a 100 professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Esses professores serão selecionados em um processo de inscrição online, que será divulgado por meio de redes sociais, como grupos de WhatsApp e Instagram. O objetivo dessa formação é verificar a relação entre a teoria apresentada anteriormente e sua aplicação prática em sala de aula. Antes do início da formação, será elaborado um questionário para diagnóstico do perfil dos participantes, em acordo com o orientador da pesquisa. Esse questionário será estruturado com base em critérios teóricos e práticos, abordando questões relacionadas às concepções de gramática e ao seu tratamento didático. É importante destacar que não serão realizadas entrevistas individuais, mas sim um processo de formação coletiva. As falas dos participantes serão o recurso mais importante para a investigação das crenças sobre o ensino de gramática".

Análise: Pendência atendida.

Pendência 2) Prever ações para minimizar os possíveis riscos.

Resposta à pendência 2: O pesquisador apresentou os riscos e as ações para minimizá-los,

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.136.688

conforme detalhado no item "Avaliação dos Riscos e Benefícios".

Análise: Pendência atendida.

Pendência 3) Definir cronograma de execução com as etapas do projeto de pesquisa.

Resposta à pendência 3: O pesquisador apresentou o cronograma, que encontra-se na página 18 do projeto detalhado.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 4) Elencar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo.

Resposta à pendência 4: O pesquisador apresentou os critérios, vejamos: Critério de Inclusão: Primeiramente, os interessados devem ser professores de Língua portuguesa do Ensino Básico, o que engloba aqueles que lecionam no Ensino Fundamental ou Médio. Essa restrição é estabelecida para direcionar a formação aos profissionais que estão envolvidos diretamente no ensino da língua portuguesa. Além disso, é requerido que os professores estejam em exercício na rede pública ou privada de ensino, a fim de garantir que

estejam atuando em contextos educacionais relevantes para a proposta de formação continuada. Por fim, os participantes devem demonstrar interesse em participar da formação, evidenciando sua motivação e disposição para aprimorar suas práticas pedagógicas e adquirir novos conhecimentos. Critério de Exclusão: Os professores de Língua portuguesa do Ensino Básico que não estejam em exercício na rede pública ou privada de ensino não poderão participar. Essa restrição se justifica pela necessidade de envolver professores que estejam enfrentando os desafios e demandas reais do ambiente educacional. Além disso, aqueles que não demonstrem interesse em participar da formação continuada, a exemplo do não cumprimento das atividades, também serão excluídos. A motivação e o comprometimento dos participantes são fundamentais para o sucesso da formação, bem como para a aplicação efetiva dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 5) Apresentar TCLE considerando a Resolução 466/12.

Resposta à pendência 5: apresentou TCLE em conformidade com os preceitos da Resolução 466/12. Para tanto, utilizar o mesmo título do projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS), qual seja: "ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO". Recomenda-se ainda atenção ao disposto no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre as Orientações

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.136.688

para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 6) Apresentar claramente as informações no item instituição proponente na Folha de Rosto.

Resposta à pendência 6: verifica-se que a folha de rosto está devidamente assinada pela instituição proponente (CCHLA), no entanto as informações relacionadas a direção estão incompletas (Nome completo do diretor, seu CPF e a data).

Análise: Pendência parcialmente atendida.

Pendência 7) Apresentar Certidão de aprovação do projeto pela Programa de Pós-Graduação.

Resposta à pendência 7: O pesquisador anexou certidão do Programa de Pós-Graduação.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 8) Apresentar Carta de Anuência da instituição de realização da pesquisa.

Resposta à pendência 8: O pesquisador justificou nos procedimentos metodológicos do Projeto detalhado que não há necessidade de carta de anuência, vejamos: "A proposta espera atrair a participação de docentes de todo o país, independentemente de estarem vinculados a uma instituição educacional específica. Através do processo de inscrição online, que será amplamente divulgado em redes sociais como grupos de WhatsApp e Instagram, espera-se alcançar professores de diferentes regiões e contextos educacionais. Dessa forma, a proposta se abre para professores que atuam tanto na rede pública quanto na rede privada,

promovendo a diversidade de experiências e perspectivas. A não necessidade de uma carta de anuência de instituição específica amplia a acessibilidade e flexibilidade da formação, encorajando professores de todo o país a se engajarem na busca por aprimoramento profissional e no enriquecimento das práticas de ensino da Língua portuguesa.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 9) Apresentar instrumento de coleta de dados (Entrevista e/ou questionários estruturados).

Resposta à pendência 9: O pesquisador apresentou o roteiro estruturado para coleta de dados.

Análise: Pendência atendida.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.136.688

Portanto, considerando que o protocolo de pesquisa se encontra adequadamente instruído e que apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes da Resolução CNS n.466/2012, do MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130224.pdf	14/06/2023 09:30:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	14/06/2023 09:29:58	Daniel Soares Dantas	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao_do_projeto.pdf	14/06/2023 09:28:03	Daniel Soares Dantas	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6086049.pdf	14/06/2023 09:24:37	Daniel Soares Dantas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coleta_dados.pdf	14/06/2023 09:24:11	Daniel Soares Dantas	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	28/04/2023 18:56:31	Daniel Soares Dantas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.136.688

JOAO PESSOA, 22 de Junho de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br



DECLARAÇÃO
DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA

JAN EDSON RODRIGUES LEITE, Professor Titular do Quadro Permanente da UFPB, Coordenador do programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa/PB, portador do RG 1.304.727/PB /PB, declaro que estou ciente do referido projeto de pesquisa intitulado: “ ***O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO***” desenvolvido pelo(a) aluno(a) do Doutorado **DANIEL SOARES DANTAS, Mat. 20211018421**, sob a orientação do(a) Professor(a) Doutor(a) **CAMILO ROSA SILVA**, e comprometo-me em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos .

João Pessoa, 30 de maio de 2023.

Jan Edson Rodrigues Leite
Coordenador PROLING



C E R T I D A Õ

Certifico, para os devidos fins de prova, que **DANIEL SOARES DANTAS**, aluno(a) regularmente matriculado(a) sob número **Mat. 20211018421**, no curso de Doutorado, teve seu projeto “***O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA: ENTRE CRENÇAS E POSSIBILIDADES À LUZ DO FUNCIONALISMO***” aprovado e aceito pelo programa de Pós-Graduação em Linguística.

João Pessoa, 30 de maio de 2023.

Jan Edson Rodrigues Leite
Coordenador PROLING

Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, inscreva-se!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do Projeto: "Análise das crenças e práticas de ensino de gramática na Educação Básica"

Pesquisador Responsável: Daniel Soares Dantas

Orientador: Camilo Rosa Silva

Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Prezado(a)

Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Análise das crenças e práticas de ensino de gramática na Educação Básica", conduzido pelo pesquisador Daniel Soares Dantas, vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Antes de tomar sua decisão, é importante que você leia atentamente as informações a seguir. Caso você decida participar, solicitamos que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como forma de sua manifestação voluntária e consciente.

Objetivos do Estudo:

O objetivo deste estudo é investigar as crenças e práticas de ensino de gramática de professores da Educação Básica, visando compreender a relação entre essas crenças e o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.

Procedimentos da Pesquisa:

Você será convidado(a) a participar de uma formação continuada que consistirá em encontros virtuais SÍNCRONOS, uma vez na semana, além de atividades ASSÍNCRONAS como leituras de materiais relacionados, realização de atividades práticas com respectivos registros em formulário Google Forms. Durante os encontros, poderão ser feitas observações e coleta de depoimentos no chat, exclusivamente para fins de pesquisa.

Riscos e Desconfortos:

Risco de desconforto ou constrangimento emocional dos participantes durante as entrevistas individuais e observações das aulas; risco de exposição de informações

pessoais dos participantes, especialmente se não forem tomadas medidas adequadas de anonimização e confidencialidade dos dados; risco de interrupção ou descontinuidade do projeto durante sua implementação, o que pode prejudicar a obtenção dos resultados planejados; risco de conflitos ou desentendimentos entre os participantes, especialmente durante as discussões e atividades realizadas durante a formação continuada; risco de insucesso na implementação da formação continuada proposta, o que pode comprometer a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

Minimização dos riscos:

Para minimizar os riscos mencionados, serão adotadas as seguintes ações no desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Primeiramente, serão estabelecidas diretrizes claras para as entrevistas individuais e observações das aulas, visando garantir um ambiente respeitoso e seguro para os participantes. Será enfatizada a importância do consentimento informado, assegurando que os participantes estejam cientes dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos envolvidos. No que diz respeito à exposição de informações pessoais, serão adotadas medidas rigorosas de anonimização e confidencialidade dos dados coletados. Serão utilizados códigos ou pseudônimos para identificar os participantes, caso seja necessário em futuros relatos do percurso formativo, e todas as informações pessoais serão tratadas de forma sigilosa e armazenadas em ambiente seguro. Além disso, será solicitado o consentimento dos participantes para a utilização dos dados coletados apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, garantindo que as informações sejam utilizadas de maneira ética e responsável. Para evitar a interrupção ou descontinuidade do projeto, serão estabelecidos cronogramas e prazos realistas, bem como um plano de contingência caso surjam imprevistos. Será mantida uma comunicação frequente e transparente com os participantes, esclarecendo o andamento do projeto e mantendo-os informados sobre quaisquer possíveis ajustes ou mudanças.

No que se refere aos possíveis conflitos ou desentendimentos entre os participantes, será estimulado um ambiente de respeito, diálogo e colaboração mútua durante as atividades da formação continuada. Será incentivada a escuta ativa, a valorização das diferentes perspectivas e a busca por consensos, promovendo a construção de um espaço seguro e produtivo para a troca de experiências e reflexões.

Por fim, para minimizar o risco de insucesso na implementação da formação continuada, serão adotadas estratégias pedagógicas adequadas, embasadas em teorias e práticas consolidadas na área. Será realizado um planejamento cuidadoso das atividades, levando em consideração as necessidades e expectativas dos participantes. Além disso, será mantido um acompanhamento contínuo do progresso e das dificuldades enfrentadas, visando realizar ajustes e melhorias ao longo do processo. Essas ações foram pensadas para garantir a segurança, a privacidade e o bem-estar dos participantes, bem como para aumentar a efetividade e a qualidade da pesquisa. O objetivo é minimizar os riscos envolvidos, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, além de promover uma experiência positiva e enriquecedora para todos os envolvidos no projeto.

Benefícios Esperados: as respostas e clique em "Gerar link".

Espera-se que, ao participar deste estudo, você possa contribuir para o avanço do conhecimento na área de ensino de gramática, além de ter a oportunidade de refletir e aprimorar sua prática pedagógica.

Confidencialidade e Anonimato:

As informações coletadas durante a pesquisa serão tratadas com estrita confidencialidade. Todos os dados serão analisados e apresentados de forma agregada, de modo que sua identidade e a identidade da instituição onde você leciona não serão reveladas em nenhuma publicação ou divulgação relacionada ao estudo.

Participação Voluntária:

A participação neste estudo é voluntária. Você tem o direito de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo à sua relação com a instituição. Sua decisão não terá impacto em sua relação profissional ou acadêmica.

Contato para Dúvidas:

Caso você tenha alguma dúvida ou precise de mais informações sobre o estudo, poderá entrar em contato com o Pesquisador Responsável, Daniel Soares Dantas, pelo seguinte meio de comunicação: (91) 9 8549 9688 ou e-mail: danieldantas513@gmail.com

Este termo foi elaborado com base nas orientações Resolução 466/12/CONEP/CNS/MS, disponíveis em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Caso concorde, prossiga!

Atenciosamente,

Camilo Rosa (orientador) e Daniel Dantas (orientando)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Não é possível preencher automaticamente o e-mail.

Eu declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito. *



Concordo

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Nome completo *

Sua resposta

Documento de Identificação (RG ou CPF) *

Sua resposta

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Estado da Federação *

- ☐ AC
- ☐ AL
- ☐ AP
- ☐ AM
- ☐ BA
- ☐ CE
- ☐ DF
- ☐ ES
- ☐ GO
- ☐ MA
- ☐ MT
- ☐ MS
- ☐ MG
- ☐ PA
- ☐ PB
- ☐ PR
- ☐ PE
- ☐ PI
- ☐ RJ
- ☐ RN
- ☐ RS
- ☐ RO
- ☐ RR
- ☐ SC

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

☐ SE☐ TO

Sua escola é *

☐ Pública☐ Privada

Você costuma ir até o final de um percurso formativo? *

☐ Sim☐ Não

Qual(is) do(s) motivos(s) abaixo justificariam uma possível desistência da formação? *

☐ A metodologia usada pelo(a) formador(a). O☐ conteúdo da formação.☐ A relação formador-professor. A☐ falta de tempo para conciliar.☐ A perda de encontros, que leva à desmotivação para continuar os próximos. Outros☐ motivos☐ Eu não costumo desistir

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Você leciona em qual modalidade/horário? *

- ☐ Regular Manhã
- ☐ Regular Tarde
- ☐ Regular Noite
- ☐ Regular, em mais de um período Integral
- ☐ (apenas durante o dia)
- ☐ Integral (durante o dia) e Regular (à noite)
- ☐ EJA Noite

Qual sua titulação máxima? *

- ☐ Especialista
- ☐ Mestre
- ☐ Doutor
- ☐ Mestrando
- ☐ Doutorando
- ☐ Graduação

Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa na Educação Básica? *

- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Você é professor(a) de Língua Portuguesa *

- ☐ Apenas no Ensino Fundamental
- ☐ Apenas no Ensino Médio
- ☐ Nessas duas etapas da Educação Básica

Queremos saber o que VOCÊ pensa: Qual a importância da formação continuada *
para o professor? (Considere a perspectiva teórica e metodológica)

Sua resposta

Como você se mantém atualizado e se aperfeiçoa como professor? *

Sua resposta

Você já participou de algum percurso formativo cuja temática central foi ENSINO *
DE GRAMÁTICA (ANÁLISE LINGUÍSTICA)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha respondido "SIM" ao item anterior, relate, em poucas palavras, como *
foi a sua experiência na formação. Caso contrário, justifique o seu interesse pela formação.

Sua resposta

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao ensinar Língua Portuguesa na Educação Básica? Faça uma lista de 3 pontos, considerando o primeiro o mais desafiador. *

Sua resposta

Qual é o principal objetivo do ensino de gramática, na sua opinião? *

Sua resposta

Quais são os recursos que você utiliza para o ensino de gramática em sala de aula? *

Sua resposta

Você acredita que os alunos conseguem aplicar os conhecimentos gramaticais na produção de textos? Por quê? *

Sua resposta

Como você avalia o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos gramaticais? *

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Péssimo

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Você considera que exista diferença entre ensino de gramática e ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA? Qual seria essa diferença? *

Sua resposta

Considerando a abordagem do ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais, você faz uso deles nas aulas cujo objeto de estudo é um aspecto gramatical? Quais? *

Sua resposta

Em suas aulas de língua portuguesa, como você aborda o ensino de gramática? Considere marcar a opção de maior recorrência em suas aulas. *

- ☐ De forma isolada
- ☐ Integrada à leitura e produção de textos

Você já estudou sobre a abordagem Funcionalista associada ao ensino de gramática? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quais são as principais diferenças entre a abordagem funcionalista e outras abordagens como as que se baseiam no formalismo? Caso não conheça sobre funcionalismo, responda "não conheço essa abordagem". *

Sua resposta

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

*

Você já teve contato com os documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/2018)? Na sua opinião, como esses materiais tratam o ensino de gramática?

Sua resposta

*

Para ensinar gramática na perspectiva do uso e da reflexão, qual deve ser a principal mudança metodológica do professor de Língua Portuguesa?

Sua resposta

Gerar link

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - Política de [Privacidade](#)

Google Formulários

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".

Preencha automaticamente as respostas e clique em "Gerar link".



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Informações sobre a SD
Professor(es) elaborador(es):
Quantidade de aulas (estimativa):
Gênero textual explorado:
Link de acesso ao texto escolhido:
Aspectos do gênero:
Análise Linguística:

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A etapa de Apresentação da Situação em uma sequência didática tem como objetivo despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao tema a ser trabalhado, bem como contextualizar o conteúdo a ser ensinado. Nesse caso, a apresentação do gênero textual a ser explorado.

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

PRODUÇÃO INICIAL

A etapa de Produção Inicial em uma sequência didática, baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem como objetivo incentivar os alunos a produzirem um texto inicial relacionado ao gênero textual em estudo. Essa etapa permite que os alunos expressem suas ideias e conhecimentos prévios sobre o objeto, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Não necessariamente, precisará produzir o gênero na íntegra, mas manifestar seu conhecimento sobre ALGUM ASPECTO ENVOLVENDO ESSE OBJETO DE CONHECIMENTO.

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

MÓDULO 1: Aspectos estruturais do gênero

Esta etapa tem como objetivo explorar e trabalhar os aspectos estruturais do gênero textual em estudo. Nessa etapa, os alunos terão a oportunidade de compreender a organização interna do gênero e suas partes constituintes.

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

MÓDULO 2: Variação e registro linguístico

Esta etapa tem como objetivo explorar as diferentes variações e registros linguísticos presentes no gênero em estudo. Nessa etapa, os alunos terão a oportunidade de compreender as características linguísticas específicas e a adequação da linguagem ao contexto de uso.

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

MÓDULO 3: Análise linguística (foco na gramática)

Esta etapa tem como objetivo explorar aspectos gramaticais presentes no gênero em estudo (ESCOLHA UM DELES/UM CONTEÚDO DE GRAMÁTICA que esteja mais latente para o gênero em questão). Nessa etapa, os alunos terão a oportunidade de analisar a estrutura gramatical, identificar recursos linguísticos específicos e compreender como eles contribuem para a construção do sentido.

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

MÓDULO N: Caso queira acrescentar algum módulo de trabalho

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

PRODUÇÃO FINAL

É o momento em que os alunos aplicam todo o conhecimento adquirido ao longo da sequência para produzir um texto final dentro do gênero estudado. Essa etapa tem como objetivo consolidar e demonstrar as habilidades desenvolvidas pelos alunos.

Objetivos:

-

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Habilidades (BNCC):

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

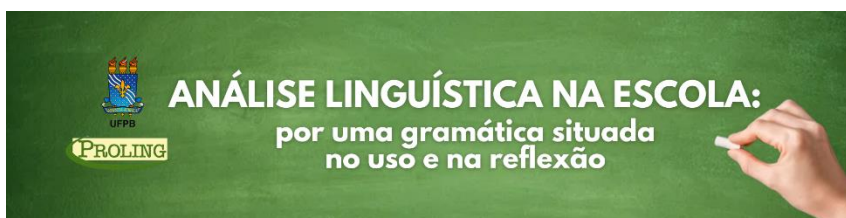
Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

AVALIAÇÃO:

Como os alunos serão avaliados durante as etapas desta sequência didática? Como você, professor(a), perceberá o aprendizado do estudante?

Dê ENTER para aumentar o espaço do quadro.

ANEXOS



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Informações sobre a SD
Professor elaborador: Arthur Rasec Cavalcante de Lira
Quantidade de aulas (estimativa): 6 aulas de 50 minutos
Gênero textual explorado: <i>Playlist</i> comentada
Link de acesso ao texto escolhido: meapaixonei.com.br/playlists-romanticas-do-spotify/
Aspectos do gênero: Curadoria de informações; Contexto de recepção; Intertextualidade; Recursos gráficos.
Análise Linguística: Pontuação; Pronomes.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Nos dias atuais, os jovens consomem uma enxurrada de conteúdos por meio da internet, reagindo de diferentes formas aos conteúdos veiculados na mídia. No entanto, muitos temem expor suas opiniões e seus valores, por receio do cancelamento por parte de seus pares. Dessa forma, cria-se uma geração mais ansiosa, introspectiva e insegura. Assim, a proposta dessa sequência para as aulas de Língua Portuguesa, na 2ª série do Ensino Médio, considera as preferências dos estudantes e ainda promove a apreciação de variadas produções artísticas, a socialização e o debate. Paralelamente, a leitura, a curadoria de informações e a escrita colaborativa são trabalhados em função de uma necessidade comunicativa: a criação de playlists comentadas sobre o Romantismo. Dessa forma, os estudantes desenvolverão sua autonomia, sua autoestima e expressarão suas críticas em um ambiente monitorado, mas democrático.

Objetivos:
• Dar vazão às críticas dos estudantes a partir da fruição de obras artísticas românticas;
Habilidades da BNCC:
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.
Desenvolvimento:
O professor iniciará a primeira aula da semana perguntando aos estudantes sobre o significado da palavra <i>playlist</i> . Em seguida, mediará um breve debate e projetará o conteúdo do site “Me apaixonei” (link acima) na televisão, para uma leitura colaborativa. À medida que cada título de <i>playlist</i> é lido no texto, o docente convida os participantes a inferirem o conteúdo das músicas listadas. O próximo passo é reconhecer a composição do gênero. Para isso, o regente mostra outros

textos do mesmo gênero, os quais apresentam listas de filmes, séries, livros, quadrinhos e *games*, acompanhados de comentários e sugestões aos leitores.

A segunda aula será dedicada à divisão dos grupos de trabalho, ao sorteio das mídias a serem investigadas e à pesquisa. Cada grupo de cinco componentes ficará responsável por planejar uma *playlist* comentada com cinco obras artísticas de mesma linguagem, relacionando seus conteúdos ao movimento literário trabalhado no bimestre, o Romantismo.

PRODUÇÃO INICIAL

A produção inicial será a escrita de um parágrafo de análise de uma obra artística, a partir do material pesquisado por cada estudante na aula anterior.

Objetivos:

- Fazer um contraponto entre obras literárias do Romantismo com diferentes linguagens da atualidade.

Habilidades (BNCC):

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

Desenvolvimento:

A terceira aula da sequência será dedicada à escrita individual de um parágrafo de análise referente a uma obra artística (filme, série, livro, música, quadrinho e *game*). O professor acompanhará a escrita de cada aluno, observando o uso da pontuação, da referência pronominal e os eventuais desvios de outra natureza.

MÓDULO 1: Aspectos estruturais do gênero

Nesta aula, os estudantes revisarão a estrutura da playlist comentada, para unir as produções individuais da aula anterior em um texto colaborativo.

Objetivos:

- Reconhecer características do Romantismo em diferentes mídias;
- Escrever colaborativamente uma *playlist* comentada, de forma crítica e criativa.

Habilidades (BNCC):

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos e livros, de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades e fomentar comunidades.

Desenvolvimento:

Na quarta aula, o professor escreverá um esquema dos pontos necessários para a construção das playlists comentadas. Em seguida, observará se os grupos seguirão suas orientações ou desejarem usar a criatividade na escrita do texto.

MÓDULO 2: Variação e registro linguístico

Nessa aula, os alunos observam o contexto de recepção das playlists e adequam sua linguagem ao contexto de uso (informal).

Objetivos:

- Conhecer o contexto de recepção dos textos produzidos em sala de aula;
- Empregar a variedade linguística adequada ao público-alvo da *playlist*;
- Relacionar uma obra literária romântica com outra linguagem artística.

Habilidades (BNCC):

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Desenvolvimento:

Ainda na quarta aula, o professor orientará a efetiva escrita das playlists comentadas, tecendo comentários para cada grupo conforme dificuldades apresentadas no que tange à adequação do discurso ao contexto de recepção, isto é, a comunidade escolar, principalmente os estudantes. Os escreventes precisarão apresentar uma linguagem dialógica e convidativa ao apresentar as obras de arte ao público. Em seguida, focarão na menção intertextual às obras literárias do Romantismo brasileiro, inclusive pesquisando imagens que retratem a ligação entre a literatura e as outras manifestações artísticas.

MÓDULO 3: Análise linguística (foco na gramática)

Nessa etapa, os estudantes serão convidados a analisar a estrutura gramatical das playlists produzidas pelos colegas, identificando a adequação da pontuação e seus efeitos de sentido nos textos construídos em sala. Também serão observados os movimentos de retomada pronominal e lexical.

Objetivos:

- Reconhecer a pontuação como estratégia de persuasão nas playlists;
- Identificar os referentes representados pelos pronomes nos textos;
- Ponderar a possibilidade de substituir um item lexical por um pronome.

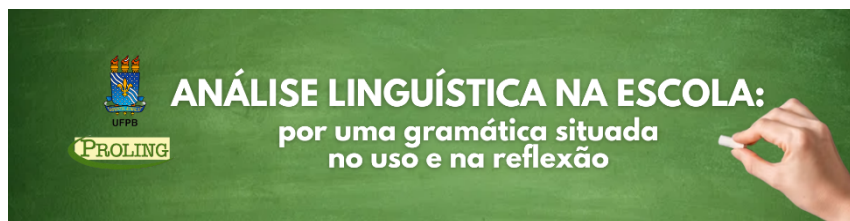
Habilidades (BNCC):
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
Desenvolvimento:
O professor mediará a quinta aula com a intervenção dos estudantes. Os estudantes lerão as playlists de cada grupo e comentarão sobre o nível de persuasão estabelecido por cada texto. Nessa discussão, o professor chamará a atenção para a necessidade da pontuação, fazendo os jovens refletirem sobre o uso da vírgula, do ponto, da exclamação e da interrogação. Depois, o regente mudará o foco para as ocorrências de pronomes (adequados ou não) nas produções textuais. Pedirá aos estudantes que identifiquem os pronomes e seus referentes, assim como promoverá a reflexão sobre a retomada pronominal e lexical.

PRODUÇÃO FINAL

Para finalizar, os estudantes terão a oportunidade de editar as playlists socializadas com a turma.

Objetivos:
• Editar e divulgar a playlist comentada.
Habilidades (BNCC):
(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.
Desenvolvimento:
Na sexta e última aula da sequência, os estudantes editarão as playlists produzidas anteriormente, após ouvir as sugestões dos colegas e do professor, a fim de tornar os textos mais persuasivos.

AVALIAÇÃO:
Os estudantes serão avaliados pela curadoria das informações, pela criticidade na elaboração dos comentários, pelo trabalho coletivo na elaboração da playlist, pelo estabelecimento de relações intertextuais com as obras literárias românticas, pela adequação do texto ao público, inclusive pelo uso adequado da pontuação e dos pronomes. Para o professor perceber se os estudantes aprenderam o conteúdo proposto, ele deverá anotar o desempenho de cada aluno durante as etapas, de forma qualitativa.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Informações sobre a SD
Professor(es) elaborador(es): Maria Izabel Cardoso de Lima
Quantidade de aulas (estimativa): 06 aulas
Gênero textual explorado: Receita Culinária
Link de acesso ao texto escolhido: https://www.panelinha.com.br/receita/Pipoca
Aspectos do gênero: Propósito comunicativo e Linguagem.
Análise Linguística: Formas verbais -imperativo e infinitivo.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A etapa de Apresentação da Situação em uma sequência didática tem como objetivo despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao tema a ser trabalhado, bem como contextualizar o conteúdo a ser ensinado. Nesse caso, a apresentação do gênero textual a ser explorado.

Objetivo(s):
• Conhecer o gênero receita culinária ; • Levar os alunos a refletirem acerca da presença (ou não) das imagens, do conteúdo abordado, da finalidade, do público a que se destina, da fonte onde foi extraído, entre outros. • Fazer uma receita culinária com os alunos.

Habilidade(s) (BNCC):
EF15LP01, EF15LP03.

Desenvolvimento:
Como será este momento?

Iniciar a aula com uma roda de conversa apresentando uma figura de um saquinho de pipoca, perguntar se conhecem o alimento apresentado, se é costume fazerem o alimento em suas casas, em que outros lugares costumamos comer esse alimento, se sabem os ingredientes necessários para fazer o alimento, se algum já fez pipoca na sua casa. Após a conversa, dar a receita xerocada a cada aluno, ler com os mesmos e identificar que gênero é, qual a sua finalidade, onde circulam e o público alvo.

Concluindo, levar os alunos para a cozinha da escola, fazer a receita e saborear com eles.

PRODUÇÃO INICIAL

A etapa de Produção Inicial em uma sequência didática, baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem como objetivo incentivar os alunos a produzirem um texto inicial relacionado ao gênero textual em estudo. Essa etapa permite que os alunos expressem suas ideias e conhecimentos prévios sobre o objeto, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Não necessariamente, precisará produzir o gênero na íntegra, mas manifestar seu conhecimento sobre ALGUM ASPECTO ENVOLVENDO ESSE OBJETO DE CONHECIMENTO.

Objetivos:

- **Produzir o gênero receita culinária a partir da sua vivência.**

Habilidades (BNCC):

(EF05LP10)

Desenvolvimento:

Como será este momento?

A turma deverá ser dividida em grupos, o professor disponibilizará várias receitas culinárias, cada grupo escolhe uma receita e, após a leitura socializa a sua receita com a turma. Ainda em grupo, os alunos devem escolher uma comida que gostam e escrever (em grupo) a receita da mesma (comida).

MÓDULO 1: Aspectos estruturais do gênero

Esta etapa tem como objetivo explorar e trabalhar os aspectos estruturais do gênero textual em estudo. Nessa etapa, os alunos terão a oportunidade de compreender a organização interna do gênero e suas partes constituintes.

Objetivos:

- **Identificar os aspectos estruturais do gênero receita culinária.**
- **Levar os alunos a refletirem sobre a importância da presença (ou não) das imagens no conteúdo abordado.**

Habilidades (BNCC):

EF05LP10

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Os alunos participarão de uma rotação por estação dividida em seis momentos:

a) primeiro momento- assistir a um vídeo sobre o gênero receita culinária <https://youtube.com/watch?v=WLH8-IFnM3o&feature=share> ;

b)segundo momento- Analisar junto com a professora os aspectos estruturais do gênero num joguinho “fato” ou “ fake”;

c) terceiro momento- No laboratório de informática assistir a um episódio do programa "Cozinhadinho"

"<https://youtube.com/watch?v=nlPgtN1GzgU&feature=share>.

d) quarto momento -pesquisar receitas culinárias em sites próprios para crianças:(sugestão

[https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjpgYuP3MD_AhUZPpEKHfN:yBtwYABABGgJjZO&sig=AOD64_1OLl8mwy0bq33tvIJk7o0nJrJJgw&adurl=https://clickserve.dartsearch.net/link/click%3Ffid%3D43700076391151415%26ds_s_kwgid%3D58700008392035782%26ds_a_cid%3D207891518%26ds_a_caid%3D20120659388%26ds_a_agid%3D149914235900%26ds_a_fiid%3D%26ds_a_lid%3Dkwd-376950948436%26ds_a_extid%3D%26%26ds_e_adid%3D658431832986%26ds_e_matchtype%3Dsearch%26ds_e_device%3Dc%26ds_e_network%3Ds%26%26ds_url_v%3D2%26ds_dest_url%3Dhttps://www.receitasnestle.com.br/categorias/para-criancas%3Fgclsrc%3Daw.ds%26&q=&nb=1&rurl=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F&nm=56&is=606x1204&nx=94&ny=8\)](https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjpgYuP3MD_AhUZPpEKHfN:yBtwYABABGgJjZO&sig=AOD64_1OLl8mwy0bq33tvIJk7o0nJrJJgw&adurl=https://clickserve.dartsearch.net/link/click%3Ffid%3D43700076391151415%26ds_s_kwgid%3D58700008392035782%26ds_a_cid%3D207891518%26ds_a_caid%3D20120659388%26ds_a_agid%3D149914235900%26ds_a_fiid%3D%26ds_a_lid%3Dkwd-376950948436%26ds_a_extid%3D%26%26ds_e_adid%3D658431832986%26ds_e_matchtype%3Dsearch%26ds_e_device%3Dc%26ds_e_network%3Ds%26%26ds_url_v%3D2%26ds_dest_url%3Dhttps://www.receitasnestle.com.br/categorias/para-criancas%3Fgclsrc%3Daw.ds%26&q=&nb=1&rurl=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F&nm=56&is=606x1204&nx=94&ny=8))

d) quinto momento: Os alunos deverão encontrar receitas misturadas e procurarão montar as receitas de maneira correta.

e) sexto momento-Os alunos deverão entrar em contato com textos ficcionais sobre receita : sugestão (Receita para um grande amizade ,Receita para espantar a tristeza , de Roseane Murray ,O que tem na sopa do neném ,Palavra cantada)

A conclusão dessa atividade deve ser feita numa roda de conversa , na qual os alunos devem socializar o que aprenderam durante a aula.

MÓDULO 2: Variação e registro linguístico

Esta etapa tem como objetivo explorar as diferentes variações e registros linguísticos presentes no gênero em estudo. Nessa etapa, os alunos terão a oportunidade de compreender as características linguísticas específicas e a adequação da linguagem ao contexto de uso.

Objetivo(s):

- Identificar a linguagem presente nos textos injuntivos .
- Explicar porque a linguagem nos textos injuntivos precisam ser simples e objetiva.

Habilidades (BNCC):

(EF05LP09)

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Apresentar a turma em um data show vários textos injuntivos (receita culinária, manual de instruções, regra de jogos ,etc) ,identificar o gênero textual de cada texto apresentado e observar juntos como é a linguagem presente nesses textos. Numa roda de conversa , após a discussão, explicar o motivo da linguagem nesses textos ,necessariamente ser simples e objetiva.

MÓDULO 3: Análise linguística (foco na gramática)

Esta etapa tem como objetivo explorar aspectos gramaticais presentes no gênero em estudo (ESCOLHA UM DELES/UM CONTEÚDO DE GRAMÁTICA que esteja mais latente para o gênero em questão). Nessa etapa, os alunos terão a oportunidade de analisar a estrutura gramatical, identificar recursos linguísticos específicos e compreender como eles contribuem para a construção do sentido.

Objetivos:

- identificar os verbos no modo imperativo como um dos recursos linguísticos característicos do gênero estudado.

Habilidades (BNCC):

EF04LP13.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Com os alunos em círculo o professor deve espalhar (no meio do círculo) verbos presentes no primeiro texto distribuído aos alunos (Receita de pipoca -colocar, adicionar, acrescentar, manter, entre outros) e propor um desafio para cada aluno ao ser sorteado, se dirigir ao centro do círculo e escolher um colega para colocar o verbo escolhido no imperativo. Refletir junto aos alunos, em quais gêneros textuais encontramos verbos no imperativo e o que estes verbos indicam. Voltar ao texto "Receita de pipoca" e pintar todos os verbos que se encontram no imperativo. Concluir a atividade escrevendo no caderno e depois socializando o que aprenderam na aula.

PRODUÇÃO FINAL

É o momento em que os alunos aplicam todo o conhecimento adquirido ao longo da sequência para produzir um texto final dentro do gênero estudado. Essa etapa tem como objetivo consolidar e demonstrar as habilidades desenvolvidas pelos alunos. Nesse caso, não necessariamente você vai precisar que o aluno desenvolva um texto. Foque em algum aspecto de produção pertinente para o gênero em questão.

Objetivos:

- Produzir uma receita culinária que seja considerada "receita de família".
- Juntar todas as receitas e elaborar "O livrinho de receitas do 5º Ano".

Habilidades (BNCC):

EF5LP05 ; EF15LP06.

Desenvolvimento:

Como será este momento?

Essa atividade deve ser feita parte em casa, parte na escola. Primeiro a criança deverá conversar com os familiares e decidir qual será a "receita de família" que irá apresentar. Decidida a receita, o adulto fará a receita para a criança observar o passo a passo e a mesma (criança) deve anotar e organizar a receita numa folhinha. Na sala de aula, divididos em grupo e com o auxílio do professor, haverá a revisão do texto. Ao término da revisão, cada criança escreverá a sua receita numa folha específica dada pelo professor, fará uma arte e o professor encadernará o livrinho de receitas que deverá ser apresentado aos pais na culminância da sequência didática. Nesse dia, as crianças socializarão o que aprenderam sobre o gênero estudado e deverão autografar o livrinho que será entregue para os pais e uma cópia ficará na escola. Se possível, concluir a

culminância com algumas das receitas escolhidas pelos alunos para serem degustadas na ocasião.

AVALIAÇÃO:

**Como os alunos serão avaliados durante as etapas desta sequência didática?
Como você, professor(a), perceberá o aprendizado do estudante?**

Os alunos deverão ser avaliados através da participação e assiduidade nas atividades propostas durante todo o processo , como joguinho, socialização do que aprenderam e a elaboração da” receita de família “.